



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS

FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA

**LEITURA NO MUNDO E NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE
APROXIMAÇÃO**

João Pessoa

2017

FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA

LEITURA NO MUNDO E NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE
APROXIMAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Letras da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado Pleno em
Letras-Inglês.

**Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maura Regina
da Silva Dourado.**

João Pessoa

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Moreira, Francisca Raquel Alves.

Leitura no mundo e na escola: uma experiência de aproximação. /
Francisca Raquel Alves Moreira. - João Pessoa, 2017.

74f.:il.

Monografia (Graduação em Letras - Língua Inglesa) – Universidade
Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^aMaura Regina da Silva Dourado.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
 2. língua inglesa.
 3. leitura crítica.
 4. letramento multimodal.
- I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 811.111

FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA

**LEITURA NO MUNDO E NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE
APROXIMAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras Inglês.

Data de aprovação: 08/06/2017

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maura Regina da Silva Dourado

Orientadora

(UFPB)

Prof^ª. Dr^ª. Barbara Cabral Ferreira

Examinadora

(UFPB)

Prof^ª. M^ª. Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino

Examinadora

(UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amar, por ter me dado essa "segunda chance" de entrar na universidade e estudar algo que eu amo e também por ter me dado as condições necessárias para concluir meu curso.

Aos meus pais por todo amor, incentivo, apoio (emocional e financeiro) e pela fé que depositam diariamente em mim. Agradeço ao meu pai, Jarbas Moreira, por ter me incentivado a fazer vestibular para Letras e por ter me encorajado a descer do carro e ir andando, mesmo na chuva, até o local de prova para não perder o horário por causa de um engarrafamento de quilômetros na BR. Se o senhor não tivesse acreditado em mim, provavelmente eu apenas me conformaria em perder a chance de fazer a prova, obrigada. Agradeço também à minha mãe por me tranquilizar todas as vezes em que fiquei ansiosa com algum trabalho ou prova, por nunca me cobrar bons desempenhos e sempre me lembrar que errar não é o fim do mundo e eu sempre vou poder tentar novamente até acertar.

Aos meus irmãos, Levy e Débora, pelo amor e força que me dedicam e pela paciência ao lidarem comigo em dias difíceis.

À professora Clélia Barqueta por ter sido minha primeira mentora no curso e ter orientado o início de minha jornada acadêmica.

A todos os professores com quem tive a honra de estudar durante a graduação. Não saberia nem seria o que o que sei e o que sou hoje se não fosse por cada um de vocês, obrigada.

À minha orientadora Maura Dourado por ter acreditado em mim e ter me incentivado a dar o melhor não só como aluna do curso de Letras-Inglês, mas também como professora. Obrigada por ter me inspirado e por ter me ajudado a encontrar minha identidade como professora de inglês. Obrigada por ter me ajudado a desenvolver a parte de mim que é pesquisadora, reflexiva e crítica. Por fim, obrigada pela paciência e dedicação no processo de orientação deste trabalho de conclusão de curso.

Ao PIBID por ter contribuído de forma indescritível para minha formação acadêmica e profissional. Todos os alunos de licenciatura deveriam ter a oportunidade de participar de um programa como este. Se não fosse por ele, eu não seria a professora que sou hoje e este trabalho não existiria.

À CAPES por ter patrocinado minha bolsa de Iniciação à Docência desde setembro de 2015.

À minha professora supervisora Ana Maria, por sempre me receber com um sorriso e um abraço na escola e por me oferecer sua rica experiência como professora da rede pública estadual de ensino.

À professora Angélica Maia que, apesar de não ter trabalhado comigo diretamente dentro do subprojeto, foi minha professora de estágio supervisionado por duas vezes e me orientou em minha jornada no Instituto dos Cegos.

À Rosy que foi minha professora supervisora no Instituto dos Cegos e me ensinou a olhar as pessoas com necessidades educacionais especiais com olhos de professora pela primeira vez e por todo o conhecimento e experiência que compartilhou comigo.

Aos meus colegas e amigos do subprojeto Letras-Inglês pela cooperação, troca de experiências, conselhos, dicas e inspiração. Agradeço especialmente: às "*twins*" Janine e Janaíne por me inspirarem a ser mais engajada e por me fazerem perceber o quanto amo minha profissão; a Ademar, Giselle e Eduardo por terem me ensinado a lidar com diferentes personalidades quando trabalhamos em equipe e terem compartilhado comigo suas experiências dentro do subprojeto; a Eric, Lorena e Tammara por terem me ensinado a ter paciência e a oferecer a minha própria experiência dentro do projeto assim como os "veteranos" fizeram comigo quando entrei.

À minha coordenadora de subprojeto Bárbara Cabral por estar presente em minha banca examinadora, por me inspirar a ser uma professora melhor, por toda a orientação que me deu durante o primeiro semestre de 2017 e por me incentivar e apoiar nas minhas ações dentro do subprojeto Letras-Inglês.

À professora Barthyra Cabral por estar presente em minha banca examinadora e por todo o conhecimento e experiência compartilhados e construídos nas aulas de estágio supervisionado e Inglês Intermediário.

Ao meu melhor amigo Baruch por sempre me ouvir, aconselhar e apoiar nos momentos mais alegres e tensos da minha vida.

Aos meus amigos e colegas da graduação, especialmente Brenda, por me ouvir, apoiar e pelos convites para sair para "desestressar".

RESUMO

O modo como as pessoas leem vem mudando de acordo com as exigências do mundo em que vivem. Vivemos em um mundo em que as pessoas “curtem”, “compartilham” e “seguem” diariamente. A escola, como principal agência de letramento do Estado (KLEIMAN, 2005), precisa dessas exigências, mas há uma disparidade entre a leitura do mundo real e como ela é abordada na escola. Desta forma, o presente trabalho apresenta algumas concepções e modelos teóricos de leitura, além de algumas discussões e orientações referentes a ensino de leitura e a letramento crítico e multimodal. O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de ensino de leitura que se propôs crítica e multimodal. Para tal, como metodologia, o trabalho conta com uma pesquisa de base qualitativa e natureza interpretativista cuja análise consiste em uma triangulação de dados de um *corpus* que é composto por dois planos de aula, slides e três relatos reflexivos. A experiência ocorreu no âmbito do subprojeto PIBID Letras-Inglês cujas ações didáticas buscam atender às exigências do mundo real. A análise observou: i) as concepções de leitura adotadas; ii) os indícios de posturas de um professor na linha discursivo-desconstrutivista; iii) o trabalho didático com a multimodalidade e iv) os indícios de práticas para uma leitura crítica. A análise aponta que, apesar de apresentar pontos a serem aprimorados, a experiência de ensino de leitura cumpre o que propõe.

Palavras-chave: PIBID, língua inglesa, leitura crítica, letramento multimodal.

ABSTRACT

The way people read has been changing according to the demands of the world they live. We live in a reality in which individuals "like", "share" and "follow" daily. Therefore, school needs to follow these demands, because it is the State's main literacy agency (KLEIMAN, 2005), but there is a disparity between reading in the real world and how it is addressed in school. Thus, this study presents some theoretical conceptions and models of reading as well as some discussions and recommendations regarding the teaching of reading, critical literacy and multimodal. This study aims to report a teaching reading experience which was supposed to be critical and multimodal. To do so, it presents a piece of qualitative and interpretive research whose *corpus* consists in two lesson plans, slides and three reflective reports. The experience has occurred in the context of PIBID Letras-Inglês subproject, where didactic actions seek to respond to real world's demands. The analysis observed: i) the reading conceptions adopted; ii) indications of teacher's discursive and deconstructivist attitudes; iii) the didactic approach of multimodality and iv) indications of critical reading practices. The analysis shows that, despite some points that could be improved, the teaching reading experience fulfilled its objective.

Keywords: PIBID, English language, critical reading, multimodal literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de leitura crítica de <i>Luke e Freebody</i>	32
Figura 2: Slide de ativação de conhecimento prévio	43
Figura 3 Site de filmes e sinopse de filme com título original marcado	44
Figura 4: Leitura de pôster	45
Figura 5: Sinopse do filme <i>Como Eu Era Antes de Você</i>	47
Figura 6: Consumismo	49
Figura 7: O que é consumismo?	50
Figura 8: Como as propagandas fazem você se sentir?	51
Figura 9: Você já quis comprar algo após assistir a um comercial de TV?	51
Figura 10: Querer x Precisar	50
Figura 11: Amor fraternal	53
Figura 12: Leitura do comercial de TV	54
Figura 13: A cor predominante	55
Figura 14: Jogo de força	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Posturas do professor na linha discursivo-desconstrutivista	30
Quadro 2: Objetivos da aula sinopse	39
Quadro 3: Objetivos da aula <i>Consumerism</i>	40
Quadro 4: Resumo sobre as práticas para uma leitura crítica	42

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - LEITURA	15
1.1 Leitores da Palavra e do Mundo	15
1.2 Concepções e Modelos teóricos de leitura	17
1.3 Leitura nos estudos de letramento crítico	23
1.4 Letramento Multimodal	25
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE LEITURA	28
2.1 Ensino de leitura e as Exigências Sociais	28
2.2 Ensino de leitura em LE	33
CAPÍTULO 3- METODOLOGIA	37
3.1 Contexto da Pesquisa	37
3.2 Coleta de dados e <i>Corpus</i>	39
3.3 Procedimentos de análise dos dados	41
CAPÍTULO 4- ANÁLISE	42
4.1 Aula Sinopse	42
4.2 Aula <i>Consumerism</i>	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE	62

INTRODUÇÃO

Somos “bombardeados” de informações todos os dias. Cabe a cada um saber “ler” essas informações, verificar sua legitimidade, suas intenções. Vivemos na época do “compartilhamento”, do “curtir” e “seguir”. Os indivíduos precisam estar conscientes do que estão compartilhando, curtindo e seguindo, precisam ler criticamente as informações as quais têm acesso diariamente para posicionarem-se melhor e conscientemente diante delas. Esse mundo atual em que vivemos demanda indivíduos questionadores e críticos. Neste sentido “a educação precisa dar conta das múltiplas formas que utilizamos para lidar com a imensa massa de informação que nos bombardeia diariamente, em qualquer que seja a comunidade onde estejamos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92).

Ora, se o mundo, os textos e, conseqüentemente, a leitura estão mudando, o ensino de leitura também deve mudar, pois as mudanças que surgem no mundo influenciam também o que as pessoas leem, o modo como leem e como espera-se que elas leiam. A escola deve acompanhar essas mudanças de modo a suprir as exigências que surgem.

Vivemos em um mundo cheio de fluxos (capitais, informações, pessoas) e, muitas vezes, este mundo parece estar muito distante da sala de aula. Por exemplo, há uma preocupação por parte dos professores sobre se os alunos, hoje em dia, estão lendo e escrevendo, mas o que mais se vê quando os jovens estão utilizando computadores ou mesmo *smartphones* é que eles estão lendo e escrevendo. Desta forma, há uma disparidade entre o que se lê e escreve na sala de aula e o que se lê e escreve no mundo fora dela (MENEZES DE SOUZA, 2011, pp. 279-280). Por conseguinte, o agir docente deve mudar para acompanhar “o mundo lá fora”, o qual não pode ser “entendido ou representado sem seus instrumentos tecnológicos.” (CASTELLS 2000 *apud* DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 20). Se não se pode separar tecnologia da sociedade atual, a educação também deve considerar os instrumentos tecnológicos que a permeiam.

É inadmissível a existência de uma disparidade entre a leitura exigida no “mundo lá fora” e o ensino de leitura na escola. O primeiro texto de Orientações Curriculares (BRASIL, 2004) para o ensino médio já reconhecia a natureza multissemiótica dos textos que circulam na sociedade contemporânea.

A compreensão de que vivemos em um mundo multissemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais / escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação linguística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania. (p. 43-44)

A tecnologia de hoje nos coloca em contato com textos multimodais o tempo inteiro, desde uma propaganda recebida no smartphone aos gêneros textuais novos que surgem todos os dias, como é o caso dos *memes*¹, que fazem parte da realidade dos estudantes e contemplam tanto a linguagem visual quanto a verbal. Lemke (1998, *apud* HEBERLE, 2012, p. 90) afirma que "as linguagens verbal e visual têm evoluído concomitantemente tanto histórica como culturalmente para tornarem-se integradas." Assim, a escola não deve ignorar o "mundo lá fora" ao ensinar. No que diz respeito às diferenças que existem entre o "mundo lá fora" e a escola, pode haver confusão e frustração por parte de alguns alunos ao não lidarem com os novos letramentos dentro de sala de aula (LANKSHEAR; KNOBEL 2006, p. 30, tradução nossa).

Enquanto no presente é possível esculpir nossas vidas de forma a acomodar diferentes tipos de letramento e confiná-los em diferentes espaços - nas escolas e universidades e, em muitos casos, no trabalho operamos com letramentos tradicionais, mas em casa e em vários espaços públicos e comunitários, nós nos engajamos em "novos" letramentos assim como em letramentos tradicionais – muito provavelmente não será assim no futuro. Em vez disso, as rotinas sociais e seus letramentos subjacentes irão utilizar elementos do que é, no momento, familiar e sobre o que é "novo" de forma que mal podemos começar a imaginar. Parte do que significa fazer uma transição bem-sucedida para este futuro estado das coisas envolverá a compreensão dos dois 'legados de letramento' - o tradicional e o 'novo' – de uma perspectiva interna de experiência, sabendo como utilizá-los produtiva e criativamente como uma condição necessária para participar de rotinas sociais.

Heberle (2010, p. 101, tradução nossa) explica que: "letramento tem sido entendido como prática social, como um conjunto complexo que envolve leitura, escrita e habilidades tecnológicas que combinam o verbal, o visual e outros recursos para construção de sentido."² É, de certa forma, contraditório estar imerso em um mundo de novos meios de prática social e não ter oportunidade de desenvolvê-los na escola. Nem

¹ Imagem, vídeo ou frase bem-humorada que se espalha na internet como um vírus. Disponível em: <http://super.abril.com.br/multimedia/memes-682294.shtml>. Acesso em 04 de janeiro de 2017.

² "Nowadays literacy has been understood as a social practice, as a complex set of Reading, writing and technological skills which joins verbal, visual, and other meaning-making resources." Disponível em: http://www.letras.ufri.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf. Acesso em 02/02/2017.

todos os alunos têm contato com os novos letramentos fora da escola, mas alguns certamente terão de lidar com eles quando estiverem inseridos no mundo profissional. Kalantzis e Cope (1997 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 17) asseguram que, para ter acesso às novas formas de trabalho, os estudantes precisam aprender as linguagens que as envolvem. O trabalho da escola seria o de dar oportunidade para os estudantes desenvolverem habilidades de falar, negociar e engajar-se criticamente em suas vidas profissionais. Uma vez que os novos letramentos são, também, exigidos no campo profissional, os estudantes deveriam ter a oportunidade de desenvolvê-los na escola, pois ela é a principal agência de letramento do Estado (KLEIMAN, 2005).

Partindo, portanto, da premissa de não ser mais admissível “separar” o que é ensinado dentro das instituições de ensino daquilo que os estudantes têm acesso fora delas, urge trazer os novos letramentos para sala de aula. Os estudantes precisam desenvolver as habilidades necessárias para participarem das rotinas sociais que estão se modificando todos os dias. Alinhando-se à visão de que a escola deve acompanhar as mudanças e as exigências da sociedade atual a fim de capacitar o indivíduo em novos letramentos, o subprojeto PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência - Letras-Inglês vem buscando realizar abordagem crítica de ensino de língua inglesa, que leve em conta o mundo multissemiótico em que vivemos.

Considerando, portanto, as ações do subprojeto PIBID Letras-Inglês de suprir as disparidades entre a leitura no mundo real e a leitura na escola, o objetivo geral deste trabalho é relatar uma experiência de ensino de leitura em língua inglesa que se propôs crítica e multimodal. Para tanto, os objetivos específicos são:

- Identificar as concepções de leitura que embasaram a elaboração dos recursos didáticos e as reflexões sobre as aulas dos professores em formação inicial do PIBID Letras-Inglês.
- Relacionar as concepções identificadas e os procedimentos empregados com as posturas de um professor na linha discursivo-desconstrutivista (MASCIA, 2005).
- Observar como os procedimentos metodológicos se aproximam do modelo de leitura crítica de Luke e Freebody (2000 *apud* TEMPLE, 2015).
- Descrever o trabalho didático com a multimodalidade nos recursos pedagógicos.

No primeiro capítulo do presente trabalho, conceituaremos leitura e traremos discussões acerca de algumas concepções, modelos teóricos, letramento crítico e multimodal. No segundo capítulo, discutiremos o ensino de leitura, como ele mudou de acordo com as exigências da sociedade ao longo dos anos, as orientações acerca de ensino de leitura nos documentos oficiais e na literatura direcionada para o ensino em língua estrangeira especificamente. No terceiro capítulo apresentaremos a metodologia, no capítulo seguinte traremos a análise do trabalho e, por fim, o último capítulo apresentará as considerações finais.

CAPÍTULO 1

LEITURA

Uma vez que o ato de ler é tão relevante no mundo real, devemos pensar em como entendemos leitura. Freire defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. ” (1989, p. 9). Assim, observamos que não existe apenas a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo e as duas estão relacionadas. À luz dessa consideração, neste capítulo apresentaremos primeiramente o que entendemos por leitura, algumas concepções modelos de teóricos de leitura, bem como discutiremos letramento crítico e multimodal.

1.1 Leitores da Palavra e do Mundo

Para Orlandi (1997 *apud* Oliveira, 2003, p. 27): “O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja)”. Uma vez que a leitura pode ser entendida como algo inerente ao ser humano, pois estamos em um constante processo de construção de sentido, devemos pensar na formação de leitores, o que se espera deles no que diz respeito à leitura, o que leem, como leem e o papel do ensino de leitura nas escolas.

Igualmente, Martins (1994, p. 30) concebe leitura como um processo de compreensão que vai além das formas escritas, considerando a relação histórica entre o leitor e o texto. Entendendo também que não são apenas os textos escritos que demandam a competência do ato de ler. Mais uma vez, podemos perceber que não apenas os aspectos linguísticos devem ser considerados na leitura. Além disso, a autora também sugere que o ato de ler promove uma relação histórica entre o leitor e o texto. Podemos entender a leitura como um evento historicamente situado.

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e

estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a, p. 69-70) definem leitura como:

processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Tanto Martins (*op. cit.*) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa consideram a leitura um ato controlado que leva em conta o conhecimento prévio e as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Estratégias estas que ajudariam nos processos de compreensão e construção de sentido do texto.

No que diz respeito à língua estrangeira, o ato de ler tem sido considerado, pelos documentos oficiais, uma competência fundamental, sendo colocado, inclusive, como foco do ensino de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998b, p. 20).

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

O foco na leitura foi justificado pela forma como as línguas estrangeiras são cobradas em exames formais e também porque a leitura em LE pode propiciar o desenvolvimento do letramento do aluno e do desenvolvimento da competência leitora em língua materna (L1). Além disso, o acesso e a circulação de textos em língua estrangeira (especialmente em inglês) tornou-se muito mais fácil com o advento da *Internet*; assim, aprender a ler em língua estrangeira é, hoje, uma “exigência social” (BRASIL, 1998a).

Considerando essas concepções de leitura, é pertinente, então, diferenciarmos letramento e alfabetização. Kleiman e Moraes (1999, p. 90) asseguram que

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo plenamente letrado também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é a sua relação com a obra literária a que define sua condição de letrado ou não letrado. Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais: por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato.

Deste modo, o grau de letramento do indivíduo em determinadas práticas de linguagem, sobretudo aquelas relacionadas à leitura, definirá a sua desenvoltura e engajamento nas mesmas. Discutiremos, a seguir, as concepções e modelos teóricos de leitura.

1.2 Concepções e Modelos Teóricos de Leitura

Ler não significa o mesmo para todos, independentemente do nível de letramento do indivíduo. Assim, não há apenas uma concepção de leitura e, por esta razão, existem vários modelos teóricos de leitura. No presente tópico apresentaremos algumas concepções e modelos teóricos de leitura.

Na busca de significação para o que seja ler, Coracini (2005, p. 19) pondera que

[...] ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns dominam projeto, intenção ou objetivo. Mas até essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos.

Assim, a concepção de leitura adotada irá interferir diretamente na forma com que o indivíduo lê, ainda que ele não tenha consciência disso. É a concepção de leitura

que vai determinar de que maneira a mesma será realizada, que aspectos terão maior ou menor importância, como sentidos serão, ou não, construídos.

Coracini (*op. cit.*, p. 20) traz duas concepções clássicas de leitura: 1) leitura enquanto decodificação; 2) leitura enquanto interação. A primeira está ligada a uma visão essencialista da leitura em que “acredita-se na existência de uma essência e nossa tarefa seria a de buscá-la, resgatá-la, capturá-la.”, haja vista que os aspectos verbais e não-verbais do texto carregam significados que devem ser encontrados; o leitor tem a tarefa de buscá-los. Essa concepção teve influência do estruturalismo, que concebe o texto como autônomo e independente do sujeito.

O estruturalismo, como sabemos, vê a língua e, como decorrência, o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto (texto, organismo animado ou inanimado). Considerar o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa significa considerá-lo fora de toda subjetividade como puro instrumento de comunicação, em que o sujeito – e, portanto, a subjetividade – não teria lugar. (CORACINI, 2005, p. 20)

Assim, a primeira concepção, leitura enquanto codificação, considera que o sentido do texto está nele mesmo, sem levar em conta os contextos social e de produção, intenção, bagagem de conhecimentos prévios do leitor. Então o leitor deve ‘descobrir’ o sentido do texto na leitura, desvendando os significados dos elementos textuais. Dessa forma, o texto é o único detentor de sentido e o leitor, mero espectador responsável por encontrá-lo. Quando essa concepção de leitura é adotada na escola, o texto torna-se objeto de ensino de gramática, excluindo-se a função social do texto e concebendo-se o leitor um mero agente passivo no processo da leitura (cf. MASCIA, 2005, p. 46).

Já a segunda concepção, leitura enquanto interação, retira a primazia do texto e a coloca nos sujeitos: autor e leitor.

No caso da interação, como o próprio nome indica, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s). [...] No caso, então, do olhar interacionista da leitura, tanto o (bom) autor quanto o (bom) leitor são idealmente conscientes e trabalham para cada vez mais e melhor, atingirem a consciência ideal. Considera-se, nessa visão, é bem verdade, a possibilidade de algumas leituras, mas estas dependeriam

prioritariamente do texto e, de modo indireto, do autor, que as autoriza ou não. (CORACINI, 2005, p. 21)

Diferentemente da primeira concepção (leitura enquanto decodificação), a concepção interativa considera que a leitura é um processo cognitivo de construção de sentido em que o “bom” leitor deverá considerar possíveis marcas e intenções do autor para compreender o texto. Há a chamada “consciência ideal” a ser atingida e ambos, autor e leitor, devem trabalhar para isso. Nesta concepção, o foco nos sujeitos é imenso, a interação entre os dois irá definir o(s) sentido(s) do que está sendo lido. Na concepção de leitura enquanto decodificação, o texto só admitiria uma possível leitura, já na concepção interativa, há a possibilidade de mais leituras, mas estas são dependentes do autor que é o responsável por permiti-las ou não.

Quando essa concepção de leitura é adotada na escola, a construção de sentido se dará através da interação entre os sujeitos e o texto estudado. Por exemplo, ao ler uma *charge* em sala de aula, os alunos podem compartilhar suas leituras e, ao compará-las, poderiam chegar juntos à chamada “consciência ideal” ao ponderarem sobre as possíveis intenções do autor do texto.

Na vida cotidiana contemporânea, a concepção de leitura abordada poderá influenciar na eficácia da comunicação. Como, por exemplo, uma mensagem no *WhatsApp* ou no *Messenger* pode não ser compreendida por algum dos sujeitos envolvidos e isso pode ser um problema. Se o leitor apenas decodificar uma mensagem recebida, sem considerar todos os possíveis sentidos que ela possa ter, mal-entendidos poderão surgir, comprometendo assim a eficácia ou, até mesmo, a comunicação entre os sujeitos envolvidos. Contudo, se a concepção interacionista for utilizada ao abordar a mesma mensagem instantânea, é possível que o sucesso na comunicação é maior. Os sujeitos envolvidos irão considerar as possíveis leituras para a mesma mensagem e procurar as marcas de “intenção” do autor da mensagem para então construir sentido.

As duas concepções clássicas apresentadas são completamente diferentes uma da outra. O mesmo texto lido sob diferentes concepções pode ter sentidos muito diversos. Uma canção pode ser interpretada, sob a concepção de leitura como decodificação apenas por sua letra. Já na concepção interacionista, a intenção do compositor é o que definirá o(s) sentido(s) da canção. Em sala de aula, o professor pode abordar diferentes textos utilizando as duas concepções de modo a guiar o estudante a

construir sentidos. No gênero canção, a leitura enquanto decodificação, em um primeiro momento, pode ajudar os alunos a entenderem, de maneira geral, sobre o que a canção trata, mas o professor pode ir além e, através das interações em sala de aula, buscar levantar e responder questões sobre as possíveis intenções do compositor ou artista em relação àquela canção. Seriam as concepções clássicas suficientes para o que a sociedade contemporânea demanda de seus leitores?

Diferentemente do modelo estruturalista e da visão interacionista, o modelo psicolinguístico “entende leitura como um processo ativo de construção mental. Ela é seletiva, isto é, estrutura-se a partir daquilo que se espera, não só do que se vê.” (SMITH, 1978; GOODMAN, 1970 *apud* MASCIA, 2005, p. 46). Neste modelo, o leitor levanta hipóteses e tenta confirmá-las para então interpretá-las ou, caso não confirmadas, levantar outras hipóteses. Diante disso, o texto, objeto externo ao leitor, teria autoridade sobre o mesmo, pois o leitor seria obrigado a “encontrar” o sentido nele contido. Quando essa perspectiva é adotada na escola, o professor precisa buscar o conhecimento prévio do aluno, bem como suas experiências e hipóteses que serão ou não confirmadas no processo de leitura.

Coracini (1995) também fala brevemente de quatro concepções de leitura em seu texto *Leitura: Decodificação, Processo discursivo...?* A primeira é a visão ascendente que defende o texto como única fonte de sentido, ou seja, entende que leitura é um processo de decodificação. A segunda é a descendente, nesta visão o sentido do texto depende do leitor, de sua bagagem referente ao tema do que se é lido e sua capacidade de antecipar e inferir informações. A terceira concepção é a interacional que, conforme a visão interacionista descrita anteriormente, o leitor deve ser capaz de buscar as marcas de intenção deixadas pelo autor do texto. Já a quarta concepção é a discursiva que compreende que tanto leitor quanto o texto são produtores de sentido e que uma leitura nunca será igual a outra, pois o processo de construção de sentido depende dos contextos sócio históricos de produção e da leitura em que os sujeitos estão inseridos. As quatro concepções aqui descritas serão relevantes para a análise de corpus desta pesquisa.

A visão discursivo-desconstrutivista de leitura, baseada na Análise do Discurso de linha francesa, toma por base conceitos de discurso, sujeito e desconstrução. Para Foucault (1969 *apud* MASCIA, 2005 p. 48), discurso é "um conjunto de regras anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma

época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições da função enunciativa.". Sócio e historicamente situado, discurso é constituído, então, por regras históricas que dependem de certas variáveis tais como tempo, região, situação econômica, entre outras. O sujeito, por sua vez,

é considerado psicanalítico, descentrado, inconsciente e heterogêneo; constituído por muitas vozes, ou seja, pela dispersão de outros sujeitos. Ele é efeito, não origem, não tem controle total de seus atos e atitudes. [...] o sujeito é afetado pela ideologia; é histórico, descentrado, incapaz de "conscientemente" transformar o mundo à sua volta; ele pode provocar mudanças, mas não tem controle total sobre elas. (MASCIA, 2005, p. 49)

Dessa forma, o sujeito é afetado pela ideologia, pois como diz a autora, ele é inconscientemente constituído por muitas vozes. Ele é formado por aquilo que o afeta, por todas as vozes que foram formando-o durante sua existência. Por esta razão, ele também é histórico, uma vez que as vozes também mudam de acordo com o tempo. Assim, ele também é capaz de afetar a realidade em que está inserido, contudo, não é capaz transformá-la completamente.

Sendo o discurso, portanto, sócio e historicamente situado, assim como o sujeito que é as muitas vozes que o compõe, a leitura na visão discursivo-desconstrutivista deve respeitar esses dois conceitos, quando adotada na sala de aula. Dessa forma,

A leitura deve passar pelo crivo das condições de produção, isto é, pelo imaginário discursivo - imagens que perpassam o discurso: imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que ocupam no contexto histórico-social. Essas imagens constituem o discurso, o qual, por sua vez, é constituído por elas. (MASCIA, 2005 p. 50)

Por último, para falar da visão de leitura como processo discursivo-desconstrutivista, precisamos falar de desconstrução. Derrida (1973 *apud* MASCIA, 2005, p. 50) considera a desconstrução como um questionamento da verdade, a partir disso é que se dá a atribuição de sentido ao texto.

Trata-se de uma recusa em ler o texto como ele deseja ser lido, ou seja, a busca dos ditos através dos não-ditos, pois, segundo esta perspectiva, a possibilidade de significado de um texto, a sua coerência (presença) só é garantida pelas negações (ausências), que se inscrevem dentro dele como um jogo de oposições, cujas regras se instauram no momento do jogo (a cada nova leitura). [...] A leitura ou atribuição de sentido só pode ser determinada pelos sujeitos

submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico) em determinadas condições de produção, que, por sua vez, se constituem de imagens discursivas que habitam os sujeitos. (2005, MASCIA, p. 50)

Portanto, a leitura enquanto processo discursivo-desconstrutivista é uma leitura que questiona a verdade, não apenas enxerga o que está dito como também dá sentido ao não-dito. Uma leitura que considera os sujeitos envolvidos como seres ideológicos, resultado de outros discursos, levando-se em conta as imagens discursivas dos mesmos. Nenhuma leitura, nesta visão, será igual a outra, pois o sujeito, o tempo e o espaço são dinâmicos. Fica claro, então, que não é o texto o foco, o portador de sentido, mas sim, o sujeito, sócio-historicamente situado, é quem irá atribuir-lhe sentidos e estes são variáveis, de um sujeito para outro.

Uma vez discutidos os modelos de leitura, torna-se imprescindível que tratemos sobre os estudos de letramento crítico, pois nesses estudos, a língua é também concebida como discurso (JORDÃO, 2013, p. 73). Entender a língua como discurso, também implica dizer que somos seres discursivos.

[...]sempre ideologicamente marcados, sempre localizados, e os entendimentos que construímos, sejamos nós cientistas ou “gente simples do povo”, são sempre tingidos por ideologias, por perspectivas relacionadas a quem somos, onde estamos e para onde queremos e nos achamos capazes de ir. A língua, pensada assim como discurso, é um sistema de construção de sentidos, desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente em relações de confronto e poder. (JORDÃO, 2007, p. 22)

Ao pensarmos a língua como discurso, consideramos que todos somos resultado de outros discursos e que os sentidos estão continuamente sendo construídos. Deveremos considerar também as relações de poder existentes dentro dos discursos em nossa sociedade. Por exemplo, o indivíduo que pensa a língua como discurso estará em um constante processo de questionamento das “verdades” que são social e culturalmente aceitas e difundidas em nossa sociedade, percebendo suas implicações.

1.3 Leitura nos estudos de letramento crítico

Nos estudos de letramento crítico, leitura é uma forma de transformação social e também de conhecer o mundo, é processo de significação textual que está inserido dentro de um contexto sócio-histórico e de relações de poder.

Portanto, ao ler, o indivíduo deve confrontar a si mesmo, perceber-se sujeito portador de múltiplas vozes e confrontar os discursos presentes dentro de si, no texto e no outro. Saber ler implica possuir poder e, implica também, enxergar-se pelos olhos do outro. A construção de sentidos se dará de uma forma crítica, consciente e situada. É este tipo de olhar crítico que a sociedade demanda hoje, como argumenta Jordão (2007, p. 24):

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo.

Há muitas formas de construir sentido e essas formas são subjetivas e individuais, sem perder de vista que esse sujeito social se constrói na coletividade (JORDÃO, 2014). As pessoas não entendem o mundo exatamente da mesma forma e é nesse confronto de visões que deve haver o entendimento de si mesmo, de como e por que “eu” penso, leio ou vejo o mundo assim.

O letramento crítico é um meio para entender como estes entendimentos de mundo (do outro e de si) foram construídos, o que os fez pensar daquela forma e de criticar, questionar e avaliar estes entendimentos.

Alinhado a essa visão, Menezes de Souza (2011, p. 296) explica que

letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito.... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?

Comber (2001 *apud* DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22) argumenta que “letramento crítico configura-se não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais. ” Neste sentido, letramento crítico é uma postura crítica sob a qual a língua é entendida como discurso e, diante de um texto, as possíveis relações de poder presentes no discurso e suas implicações devem ser questionadas.

Cervetti *et al.* (2001, *apud* JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91) asseguram que letramento crítico envolve:

uma concepção fundamentalmente diferente em relação à leitura. Essencialmente, os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social.

Deste modo, se a sociedade demanda um leitor crítico e questionador, a escola tem a função de formá-lo. Por meio do letramento crítico, ela pode ensinar que a construção de sentidos vai além da interpretação do que está sendo dito, que existem múltiplos sentidos, que o discurso é situado sócio-historicamente e também é ideológico.

O leitor competente certamente questionará o que chega até ele através das redes sociais, por exemplo, desde sua veracidade até suas intenções, assim como sua própria leitura. É fundamental, portanto, o papel da escola e do ensino de leitura no desenvolvimento da competência leitora crítica dos indivíduos.

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas, e têm sempre implicações nas construções indenitárias daqueles que com eles interagem. (JORDÃO, 2007, p. 24)

Uma vez que os indivíduos estão expostos a diversas modalidades de texto que carregam todo o tipo de informações e circulam pelos mais diversos meios, desde TV a *smartphones*, além da competência leitora crítica, a competência leitora multimodal

também é necessária para compreensão das informações que circulam através de textos que integram diferentes modalidades.

1.4 Letramento Multimodal

Conforme os tempos vão mudando e a sociedade se transformando, a leitura e as formas de ler também vêm se transformando.

A compreensão de que vivemos em um mundo multisemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais/ escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação linguística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania. (BRASIL, 2004, p. 43-44)

Assim, o mundo contemporâneo, repleto de novas tecnologias que possibilitam um tráfego melhor e mais rápido de informações, além de possibilitar mais recursos aos textos, exige uma leitura apropriada. Não apenas isso, o mundo contemporâneo está repleto de “novos” gêneros textuais, que se formam e se reformam a partir dessas novas tecnologias.

Ao discutir sobre uma nova concepção de leitura nesta sociedade tecnológica e digitalizada, Mattos (2011, p. 36) assegura que

até bem pouco tempo, leitura significava ler um texto escrito em papel, em uma direção pré-determinada, ou seja, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Hoje em dia, principalmente após a intensificação do uso da Internet, essa concepção de leitura precisa ser revisada. No ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons.

A concepção de leitura atual é diferente de alguns anos atrás, mas isso se deve ao fato de que a sociedade está mudando, vivemos na era da *Internet*, em que tudo é digital. No mundo digital, há outras formas de ler, diferindo das concepções mais tradicionais. O uso de imagens, sons, movimentos e etc, estão presentes e sua compreensão é imprescindível para construção de sentido para o texto. Não há uma

linearidade na leitura digital e a produção de sentido deve contemplar todos os elementos (verbais e não verbais).

A leitura no século XXI tem características próprias, que devem ser abordadas pela professora de língua estrangeira. A rota de leitura de um website, por exemplo, é muito diferente da rota de leitura de um livro. [...] A leitura na *web* exige um maior nível de letramento multimodal, uma maior capacidade de o leitor incorporar à sua interpretação do texto os elementos imagéticos, espaciais, de *layout*, de animação e até mesmo sonoros que compõem um texto *online*. Apesar de crianças e adolescentes normalmente utilizarem bem tecnologias de ponta, nem sempre possuem letramento multimodal e letramento digital aguçados. Cabe, portanto, ao professor o papel de auxiliá-lo a aproveitar melhor suas experiências de consumidores de informação por meio desses letramentos. (LIMA JR., 2016, p. 131-132)

O letramento multimodal mostra-se essencial na sociedade contemporânea, em que há novas formas de ler, novos meios de comunicação, novos gêneros textuais. O desenvolvimento da competência multimodal pode ser uma forma de ensinar língua em consonância com a realidade contemporânea. Kress (2003, p. 1, tradução nossa) afirma que:

Não é mais possível pensar em letramento separadamente de uma gama de fatores sociais, econômicos e tecnológicos. Dois fatores distintos, porém, relacionados, merecem ser especificamente destacados. Trata-se, pois, de um lado, o grande deslocamento do domínio de séculos da escrita para o domínio da imagem e, de outro lado, o deslocamento do domínio do suporte do livro para o suporte da tela. Estes dois, juntos, estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados para representação e comunicação em cada nível e esfera.³

O poder da imagem, atualmente, é muito maior do que era antigamente. Além disso, o livro não é mais o único recurso didático a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, não é possível separar letramento dos novos recursos tecnológicos disponíveis. A escola não pode insistir em ser um ambiente em que apenas o letramento tradicional tem espaço. Isto não significa que o livro didático deve parar de

³ “It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors. Two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain.”

ser utilizado ou que a escrita não deva receber a devida atenção no processo de ensino aprendizagem, mas sim que imagem, tela, livro, escrita, tudo está relacionado e pode ser trabalhado em conjunto.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LEITURA

O ensino de leitura se transforma de acordo com as exigências da sociedade. Uma vez que estamos em um mundo repleto de novas tecnologias que proporcionam o surgimento de diferentes modalidades de textos e novas formas de ler, questionamos se o ensino de leitura nas escolas tem acompanhado o mundo real no que diz respeito às novas exigências.

Por conseguinte, no presente capítulo, trataremos do ensino da leitura de maneira geral, apresentaremos como o ensino de leitura vem mudando através do tempo e a relação que essas mudanças têm com as exigências da sociedade. Posteriormente, revisaremos as orientações acerca de ensino de leitura nos documentos oficiais e na literatura direcionada para o ensino em língua estrangeira especificamente.

2.1 Ensino de Leitura e as Exigências Sociais

De acordo com Veiga (2007 *apud* OLIVEIRA, 2003), no final do século passado e no início deste, a leitura na escola estava ligada à decodificação, os professores “tomavam a lição” dos alunos e, muitas vezes, a leitura acontecia em voz alta. A escola formava leitores para que estes pudessem “ler em público”, esta era a exigência social até então.

Enquanto que nos dias de hoje há uma vasta quantidade de objetos disponíveis para leitura, antes mal havia livros, portanto, a leitura - geralmente ligada ao livro - não era algo comum na escola. Dessa forma, a leitura na escola acontecia de forma bastante restrita. Além disso, não havia muitos lugares para que as pessoas tivessem acesso aos (poucos) livros disponíveis. (BELO, 2002, *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 28)

De 1920 a 1950 as exigências em torno da escolarização aumentaram, pois houve um crescimento no número de postos de trabalho. Com isso, várias reformas de ensino foram empreendidas para mudar a realidade brasileira que tinha, até então, 80% da população analfabeta. Nesse cenário, a ênfase era na alfabetização, i.e., na necessidade de capacitar o indivíduo a codificar e decodificar a língua nacional. Para tanto, novos métodos de ensino foram discutidos no país, métodos estes que sofreram

influência da Escola Nova⁴. Nesse contexto, surgiram na escola novos modos de ler como, por exemplo, a leitura silenciosa (VEIGA, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 29).

Contudo, apesar da mudança na forma como se ensinava leitura, o autor e o texto permaneciam como os únicos agentes a serem levados em conta na construção de sentido do texto, "uma concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como produto - lógico- do pensamento do autor (...)" (KOCH, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 30). Neste sentido, o leitor não tinha qualquer participação na construção de sentido do texto.

Entre as décadas de 1950 e 1970, o acesso a livros tornava-se gradativamente mais fácil, mas a população ainda não era incentivada a ler. Oliveira (2003, p. 30), respaldada por Veiga (2007), afirma que:

[...]aumentaram também os meios de acesso à leitura: bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou significativamente, mas ainda não atingiam à população, desacostumada e pouco estimulada à leitura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB- 5692 de 1971 não menciona leitura em seu texto. Durante este período, um ensino voltado para a alfabetização predominou.

Por outro lado, a LDBEN 9394/96⁵, capítulo II, seção III, Art. 32º inciso I traz como objetivo para a formação básica do cidadão "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo." O ensino da leitura passou, então, a ser um dos focos da formação básica.

Apesar de ser considerada desafiadora, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - de 2016 defende a adoção de uma perspectiva de língua enquanto discurso, como pode ser observado a seguir:

⁴ No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Retirado de: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 06 de mar. 2017

⁵ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996

O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. (p. 123)

No que diz respeito ao trabalho de leitura em uma concepção discursiva, que dá ênfase à produção de sentidos por parte dos estudantes, Jordão e Fogaça (2007, p. 90-91) afirmam que “a fim de trabalhar com uma concepção discursiva de leitura, o professor precisa respeitar e encorajar as diversas leituras que seus alunos façam a partir de um dado texto. ” A adoção da perspectiva discursiva em sala de aula não apenas para a realização de várias leituras de um mesmo texto, mas para que essas várias leituras sejam sustentadas, socializadas, respeitadas e encorajadas, afinal, na vida real não há apenas um sentido ou uma forma de ler um texto.

No Quadro 1, a seguir, como proposto por Mascia (2005, p. 53-54), apresentamos sugestões de posturas do professor dentro de uma linha discursiva, que serão inclusive adotadas para análise dos dados desta pesquisa:

Quadro 1 – Posturas do professor na linha discursivo-desconstrutivista

a) contemplar uma metodologia menos diretiva e autoritária que crie condições de fazer emergir alunos pensantes e críticos;
b) buscar problematizar as relações (poder-saber) entre professor e aluno e entre eles e a instituição escolar e a sociedade [...].
c) tentar criar condições para desmistificar as ilusões que constituem os sujeitos (origem, controle e unidade de sentidos);
d) procurar condições que visem fazer emergir a pluralidade de leituras;
e) propiciar situações para que se possa questionar o conteúdo dos textos;
f) suscitar questionamentos das verdades, contidas nos textos e tidas como naturais;
g) desmistificar o estrangeiro, mostrando as diferenças culturais que asseguram a identidade brasileira, em vez de anulá-la;
h) levar o aluno a compreender que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos;
i) possibilitar que o aluno entenda que todo texto se constrói a partir das condições de produção marcadas pelo imaginário discursivo e
j) problematizar o processo de leitura a partir do pressuposto de que ele, leitor, é construtor de significado e que lê a partir de sua inersão dentro de uma determinada formação discursiva.

Para a pesquisadora, o professor deve possibilitar um ambiente aberto ao diálogo, não-autoritário, para que os alunos possam refletir e expressar suas ideias, desenvolverem sua criticidade. Além disso, o professor deve também explorar as relações de poder que estão mais próximas aos alunos, problematizá-las. Deve também possibilitar aos alunos questionamentos sobre as “verdades” que trazem para a sala de aula, desmistificar o que acreditam ser estas “verdades” e o mesmo deve fazer com os textos a serem lidos.

No caso específico do professor de língua estrangeira, ter uma postura que busque apresentar o estrangeiro e as diferenças culturais existentes entre os povos entre os povos (letra “g” no Quadro 1) permitirá que o aluno não apenas reconheça e aprenda outras culturas, mas também identifique-se com a sua dentro desse processo, valorizando-a.

Resumidamente, o professor, ao ensinar leitura, deve mostrar que o texto é formado por outros textos e que é possível diferentes leituras do mesmo, assim como é possível que o texto permita diversos sentidos. Deste modo, o professor deve mostrar que o imaginário discursivo⁶ é uma parte importante do texto e também para a leitura do mesmo.

Quanto à postura do professor que trabalha dentro de uma linha discursiva, Jordão e Fogaça (2007, p. 91) afirmam que:

O professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula está diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e a suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola: dependendo da postura do professor na sala de aula, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo.

O professor, na linha discursiva, tem, portanto, o papel de criar oportunidades para que os alunos discutam, criem significados, questionem, transformem seu conhecimento anterior. Dessa forma, os alunos estariam mais preparados para as leituras dos diversos textos que circulam no mundo real e aos quais têm acesso todos os dias. As

⁶ Termo que se origina na Análise do Discurso francesa e remete às condições de produção.

posturas do professor dentro de uma linha discursiva, apresentadas por Mascia (*op. cit.*) implicam uma concepção crítica de leitura.

Luke e Freebody (LUKE, 2000 *apud* TEMPLE, 2015, n.p.)⁷ desenvolveram um modelo de leitura crítica que pode levar os leitores a desenvolverem certa competência crítica enquanto leem. Este modelo será adotado na análise desta pesquisa.

Figura 1 – Modelo de leitura crítica de Luke e Freebody

Coding practices: developing resources as a code breaker: How do I crack this text? What are its patterns and conventions? How do the sounds and marks relate, singly and in combination?	Pragmatic practices: developing resources as a text user: How do the uses of this text shape its composition? What do I do with this text, here and now? What will others do with it? What are my options and alternatives?
Text-meaning practices: developing resources as a text participant. How do the ideas presented in the text string together? What cultural resources can be brought to bear on the text? What are the cultural meanings and possible readings that can be constructed for this text?	Critical practices: What kind of person, with what interests and values, could both read and write this naively and unproblematically? What is this text trying to do to me? In whose interests? Which positions, voices, and interests are at play? Which are silent or absent?

O modelo apresenta práticas que podem levar a uma leitura crítica eficiente. As práticas de codificação levariam o leitor a identificar os padrões e convenções linguísticas do gênero textual estudado para então decodificá-lo. Por outro lado, as práticas de construção de sentido levariam os leitores a analisarem os aspectos culturais do texto e construiriam sentido a partir deles. As práticas pragmáticas levariam os leitores a questionarem como os usos do texto influenciam sua composição, além de questionarem o que o leitor faria com o texto no momento em que o lê e o que os outros fariam, quais opções e alternativas de uso de um mesmo texto. As práticas críticas levariam os leitores a questionarem que tipos de sujeitos, com quais interesses e valores poderiam ler ou escrever o texto alvo e, ainda, quem poderia lê-lo de forma ingênua, sem problematizá-lo; questionamentos que visam responder o que o texto está tentando fazer com o leitor e atendendo aos interesses de quem, que posicionamentos, vozes e interesses estão em jogo e quais são silenciados ou ausentes.

Um modelo como esse de leitura crítica pode ser usado em aulas de leitura em língua materna ou estrangeira de forma a capacitar o aluno (leitor) a desenvolver competência crítica e, assim, lidar de maneira adequada com o bombardeamento de informações que recebem diariamente.

⁷ Disponível em: <http://www.criticalthinkinginternational.org/component/content/article/7-resources/22-critical-literacy>. Acesso em 15 de março de 2017.

2.2 Ensino de leitura em LE

No que diz respeito às línguas estrangeiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/LE (1998) colocam o foco do ensino no desenvolvimento da competência leitora, tendo como uma das justificativas o fato de que a leitura em língua estrangeira poderia ajudar no desenvolvimento da competência também na língua materna. Além disso, as condições existentes na escola garantiriam o engajamento discursivo através da leitura.

Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. (p. 21)

Em sintonia com os PCN-LE, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM (BRASIL, 2004) apontam para um trabalho didático de leitura em língua estrangeira que envolva os alunos na construção de significado por meio da leitura e práticas escolares de letramento:

Especificamente, o texto escrito em LE e a conversa sobre ele em Língua Materna (LM) devem ser o foco das práticas escolares de letramento, com o objetivo de fornecer aos alunos uma experiência significativa de engajamento na construção do significado. (*op.cit.*, p. 48)

A língua materna assume uma função primordial nas discussões sobre os textos em língua estrangeira, pois os autores desses documentos oficiais defendem um melhor engajamento dos alunos na construção de sentido para o texto.

Na esteira da guinada de alfabetização para letramento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM /LE (2006) afirmam a necessidade de trabalho docente com a leitura voltado para a adoção dos letramentos e multiletramentos, pois acreditam que assim a leitura pode contribuir para a formação crítico-cidadã do indivíduo na contemporaneidade.

Considerando a importância do trabalho didático com textos é pertinente aprofundarmos o conceito de texto. Kleiman e Moraes (1999, p. 62) definem texto como “toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções”. Nas orientações para transposição didática dos documentos oficiais para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental do estado da Paraíba, Medrado e Dourado (2015), entendem texto como evento comunicativo, o que implica

compreendê-lo como uma entidade concreta e empírica que não apenas articula sons, palavras, enunciados e significações, mas também participantes ao contexto de produção (para quem fala, sobre o que fala, em que contexto fala e por que fala) e às ações que realiza na e pela língua(gem). Dessa forma, podemos dizer que o texto envolve não apenas aspectos linguísticos, mas igualmente aspectos não-linguísticos, possibilitando uma leitura multimodal. (p. 20 e 21)

Assim, um texto não é formado apenas por aspectos linguísticos e, considerando os recursos tecnológicos disponíveis hoje em dia, isso se torna cada vez mais evidente. Assim, o trabalho didático com textos deve considerar todos os aspectos do mesmo. Portanto, um texto pode ser desde uma foto a uma propaganda de TV. Deve-se considerar o contexto de produção, cores, sons, imagens, as diferentes linguagens que possam contribuir para a construção de sentido. Estamos vivendo a multimodalidade, que, de acordo com Kress (2000, *apud* HEBERLE, 2012, p. 88), é "uma interação semântica entre a fala, imagens, escrita... e outros modos veiculados por meio de outros sentidos - tato e gosto." Ou também pode ser entendida como o "uso de vários recursos na elaboração de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular como esses recursos são combinados." (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, *apud* HEBERLE, 2012, p. 88).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) enfatizam a necessidade de se considerar, no ensino, os novos gêneros tais como hipertextos e páginas *web* multimodais, que “englobam o uso de diferentes sistemas semióticos” (HEBERLE, 2012, p. 94).

Na mesma linha de raciocínio, Medrado e Dourado (2015, p. 22) preconizam que

podemos compreender os gêneros como rotinas sociais do nosso dia a dia ou como formas que organizam a estrutura social. Vale ressaltar que a vida diária é permeada por gêneros que sempre surgem de acordo com as necessidades sociais. Um bom exemplo disso são os

eventos de letramento digital que circulam hoje na esfera virtual como o *sms*, o *twitter* ou o *blog*, e que possuem elementos típicos e propósitos comunicativos bem específicos.

A língua se manifesta por meio de gêneros textuais, o ensino de leitura por meio dos gêneros textuais é, conseqüentemente, uma forma de ensinar multiletramentos e preparar o indivíduo para os diversos textos que certamente encontrará no “mundo fora da escola”. Textos dos quais ele tem acesso voluntariamente ou não. Conforme Lankshear e Knobel (2006, p. 24-25, tradução nossa):

as mudanças contemporâneas têm afetado as práticas sociais em todas as principais áreas da vida cotidiana das sociedades modernas: no trabalho, no lazer, em casa, na educação, na comunidade e nas esferas públicas. As práticas sociais estabelecidas estão sendo transformadas e outras formas de prática social emergiram e continuam a emergir rapidamente. Muitas dessas novas e mutáveis práticas sociais envolvem novas mudanças nos modos de produzir, distribuir, trocar e receber textos por meios eletrônicos. Isso inclui a produção e troca de formas de textos multimodais que chegam digitalmente.⁸

Desta forma, o ensino de leitura por meio de gêneros textuais multimodais pode suprir as necessidades que os indivíduos têm na sociedade contemporânea de engajar-se nas novas práticas sociais que emergem todos os dias. Ensinar letramento por meio de gêneros textuais multimodais é efetivo diante de uma sociedade que exige de seus indivíduos novas formas de leitura e conhecimentos todos os dias.

Na esteira das discussões teórico-metodológicas instauradas no ensino de línguas nos últimos quinze anos, aproximadamente, a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 200) sugere um trabalho didático de práticas de linguagem através de gêneros textuais multimodais no ensino de leitura em língua inglesa.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos (verbo-visuais, verbo-audiovisuais), potencializados pelos meios digitais de comunicação, possibilita vivenciar, de modo significativo e situado, diferentes modos de ler (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.) e diferentes finalidades de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta

⁸ contemporary changes have impacted on social practices in all the main areas of everyday life within modern societies: in work, at leisure, in the home, in education, in the community, and in the public sphere. Established social practices have been transformed, and new forms of social practice have emerged and continue to emerge at a rapid rate. Many of these new and changing social practices involve new and changing ways of producing, distributing, exchanging and receiving texts by electronic means. These include the production and exchange of multimodal forms of texts that can arrive via digital code.

para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras).

Os meios digitais de comunicação potencializam o trabalho com gêneros textuais multimodais, pois são a eles que os estudantes têm acesso fora da sala de aula. Portanto, a escola precisa explorar os gêneros textuais multimodais de forma a capacitar os seus alunos para o mundo real.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental para levantamento de informações relevantes para este trabalho. Deste modo, a pesquisa se caracteriza como pesquisa de base qualitativa e natureza interpretativista. Primeiramente, abordaremos o contexto no qual aconteceu a pesquisa e, posteriormente, trataremos do *corpus* a ser analisado no trabalho e dos procedimentos de análise dos dados.

3.1 Contexto da Pesquisa

Este trabalho didático de ensino de leitura foi desenvolvido dentro do contexto do subprojeto Letras-Inglês do Programa Institucional de Iniciação à Docência, na Universidade Federal da Paraíba. O PIBID é um programa de valorização da formação de professores para a educação básica. Como objetivos⁹ do programa temos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

⁹ PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Desta forma, os professores em formação inicial têm a oportunidade de vivenciarem a sala de aula e o contexto escolar enquanto ainda estão se formando. A experiência obtida nas escolas-campo é relevante para o desenvolvimento profissional e articulação teórico-prática dos professores em formação inicial. O programa aproxima Universidade e escola pública, tornando-se um espaço rico em formação de professores para a educação básica.

O subprojeto PIBID Letras-Inglês é dividido em dois subgrupos: Ensino Fundamental e Ensino Médio. A pesquisa aconteceu no grupo do Ensino Médio que conta com uma (01) coordenadora, duas (02) professoras supervisoras e treze (13) professores em formação inicial, bolsistas do Programa de Iniciação à docência.

No subprojeto, semanalmente há uma reunião com a coordenadora e os professores em formação inicial. Nessas reuniões acontecem planejamentos de aula, discussão de textos teóricos pertinentes à prática docente, relatos das atividades desenvolvidas ao longo da semana, entre outros. As atividades são planejadas sob a supervisão da coordenadora e, antes de serem aplicadas, são apresentadas ao grupo (Ensino Médio) nas reuniões semanais. Desta forma, todos podem cooperar e trocar ideias na elaboração das atividades.

Em julho de 2016, durante essas reuniões semanais, foi iniciado trabalho de orientação acerca do ensino de leitura. Para tanto, a coordenadora do subprojeto pediu, em uma das reuniões, para que os professores em formação inicial preparassem uma atividade de leitura para ser aplicada nas turmas em que atuavam. Inicialmente, os professores em formação inicial apresentaram seus planos de aula e foi observado que muitos trabalharam leitura em uma perspectiva de decodificação. Por essa razão, a coordenadora do subgrupo pediu para que os professores em formação inicial lessem o texto *“Leitura: decodificação, processo discursivo...?”* de Coracini (1995). A leitura e discussão do texto de Coracini teve o intuito de auxiliar os professores em formação inicial a trabalharem leitura numa perspectiva de construção de sentido e não apenas de decodificação. Após a leitura e discussão do texto, os professores em formação inicial aperfeiçoaram os seus planos de aula iniciais e os apresentaram novamente na reunião do subgrupo.

3.2 Coleta de Dados e Corpus

A primeira atividade de leitura que este trabalho irá analisar aconteceu no dia 04 de agosto de 2016, já a segunda atividade de leitura se deu no dia 13 de outubro de 2016. Ambas foram aplicadas em turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de ensino. As aulas têm 45 minutos de duração, sendo que a primeira atividade foi aplicada em duas aulas seguidas, somando 90 minutos de aula. A segunda atividade aconteceu em apenas uma aula.

A primeira aula, a qual chamaremos de “aula sinopse”, foi planejada no momento em que o filme *Como Eu Era Antes de Você* estreou. Na época em que o filme estreou, a professora supervisora da escola pública na qual o subprojeto atua estava desenvolvendo um projeto sobre Carreira Profissional para o Edital Escola de Valor¹⁰. A escolha do filme se deu por sua promoção ao redor do mundo, o que proporcionava aos alunos um acesso facilitado à sua sinopse. Além disso, o filme trata de uma moça que tem dificuldades em encontrar um emprego ao qual possa se adaptar, assim o tema profissões poderia ser trabalhado na aula. Como objetivos da aula (Apêndice A) temos:

Quadro 2 – Objetivos da Aula sinopse

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Conhecer propósito comunicativo (função social) e características composicionais de sinopses de filmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ler sinopse de filme • Aprender léxico relacionado a filmes e sinopses • Ampliar vocabulário relativo a profissões • Desconstruir a ideia de que algumas profissões são piores do que outras.

O tema para a segunda (aula *Consumerism*) foi escolhido a partir das reuniões semanais do subprojeto à época do evento *Black Friday*. Todos ficamos com a missão de elaborar uma atividade que envolvesse o tema consumismo. A escolha de se trabalhar o comercial da *Coca-Cola®* se deu pela importância da marca no mundo e também porque a empresa promovia slogan *Taste the feeling* ao abordar em seus

¹⁰ Projeto Escola de Valor disponível em: <http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/escola-de-valor.html>

comerciais diferentes tipos de relacionamento (amigos, irmãos). Abaixo, apresentaremos os objetivos da aula (Apêndice B).

Quadro 3 – Objetivos da Aula *Consumerism*

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Conhecer o conceito de <i>Consumerism</i> e conscientizar sobre os impactos negativos de consumir exageradamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a diferença entre consumir por necessidade e consumir em excesso. • Aumentar o vocabulário específico sobre o tema. • Aprender os elementos de persuasão existentes dentro do gênero propaganda.

Os dados foram gerados a partir dos relatos reflexivos mensais dos professores bolsistas do subprojeto, dos planos de aula (Apêndices A e B) elaborados para as aulas em questão e os slides criados como recursos pedagógicos para as duas aulas. Desse modo temos como *corpus*: 1) três relatos reflexivos mensais dos professores em formação inicial do subprojeto letras-Inglês (Apêndices C, D e E), redigidos no término do mês em que as respectivas aulas foram ministradas; 2) os planos de aula das duas atividades de leitura aplicadas; 3) os slides das aulas.

Os relatos reflexivos provenientes da “aula sinopse” tiveram como tema as concepções de leitura empregadas durante a aula. Classificaremos os professores em formação inicial, sujeitos desta pesquisa, como “B1” (Apêndice C), “B2” (Apêndice D) e “B3” (Apêndice E). É importante ressaltar que B1 possui dois relatos reflexivos por ter optado por escrever uma reflexão também sobre a aula *consumerism*.

É relevante frisar que, apesar de o ensino de leitura ser trabalhado na disciplina Estágio Supervisionado II e dois dos três professores em formação inicial já terem cursado essa disciplina, na época em que as aulas que serão analisadas foram planejadas e aplicadas, a maior parte do conhecimento apresentado neste trabalho sobre ensino de leitura não havia sido aprofundado pelos professores em formação inicial. Dessa forma, o planejamento dessas aulas não foi realizado com o objetivo de atender às categorias de análise do trabalho.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise das duas abordagens de leitura, faremos uma triangulação dos dados gerados a partir dos três (03) relatos reflexivos mensais, dos planos de aula e dos slides elaborados para as duas aulas, tomando como base primeiramente as concepções de leitura, à luz de Coracini (2005) para observar quais foram empregadas durante as duas aulas analisadas. Posteriormente, tomamos como base as posturas do professor na linha discursiva-desconstrutivista defendidas por Mascia (2005) e apresentadas no Quadro 1 para analisar se os professores em formação inicial demonstraram alguma dessas posturas nas duas aulas em questão. Em seguida, adotaremos o modelo para uma leitura crítica (LUKE; FREEBODY, 2000, apud TEMPLE, 2015) para observar como os procedimentos metodológicos adotados pelos professores em formação inicial dele se aproximam. Por fim, tomamos como base o que foi discutido sobre multimodalidade no presente trabalho através de Kress, van Leeuwen, Heberle, Lankshear e Knobel, Medrado e Dourado, da BNCC e das OCEM/LE (2004 e 2006), para analisar como o trabalho didático com a multimodalidade foi realizado nas duas aulas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE

No presente capítulo iremos apresentar a análise de duas experiências de leitura em língua inglesa realizadas em duas turmas do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino. O capítulo encontra-se dividido em duas seções. A primeira relata o trabalho de leitura com o gênero sinopse e a segunda, com o gênero propaganda. O trabalho didático com a leitura realizado pelos professores em formação inicial será relatado e discutido a partir 1) das concepções de leitura adotadas, 2) dos indícios de postura crítico-desconstrutivista 3) do modelo de leitura crítica e 4) da explanação da multimodalidade na construção de sentido para o texto.

Para auxiliar o entendimento da análise, traremos agora um quadro explicativo das práticas para uma leitura crítica de Luke e Freebody (2000).

Quadro 4- Resumo sobre as práticas para uma leitura crítica

Práticas de codificação	Identificação de padrões e convenções linguísticas do gênero textual estudado.
Práticas de construção de sentido	Identificação e análise dos aspectos culturais e construção de sentido a partir deles.
Práticas pragmáticas	Questionamentos sobre os usos do texto e sua relação com a composição do mesmo. Questionamentos sobre os possíveis usos do texto para outros leitores.
Práticas críticas	Questionamentos sobre os tipos de sujeitos e suas intenções na produção ou leitura do texto. Questionamentos acerca as leituras de possíveis leitores ingênuos. Análise das vozes e interesses envolvidos no texto.

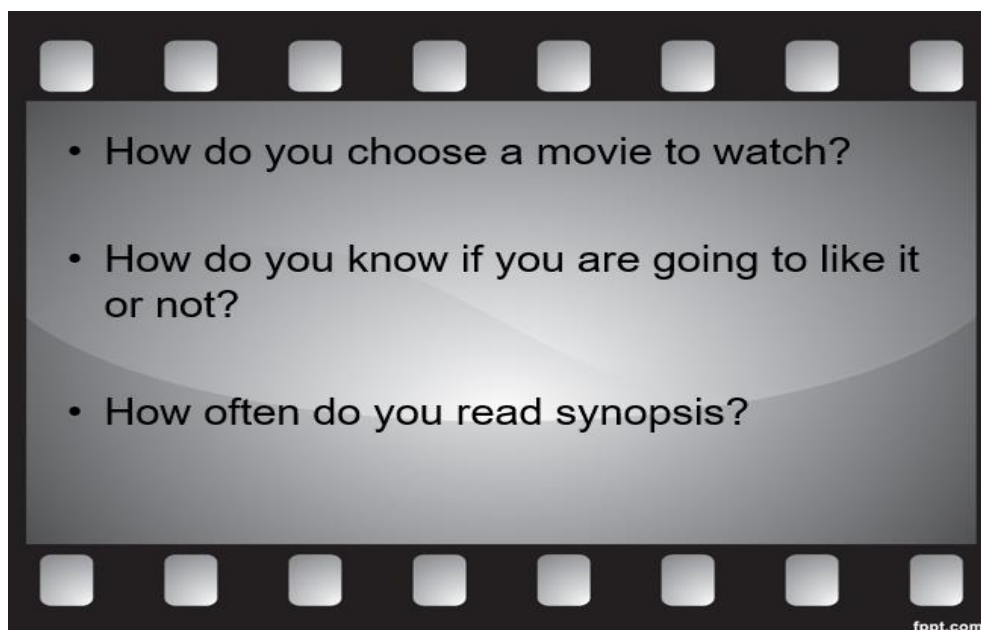
4.1 Aula Sinopse

O gênero sinopse foi escolhido para trabalhar com o tema profissões, alinhando-se com o projeto Carreira Profissional da professora supervisora. Apesar de não estabelecer um objetivo geral relacionado à leitura do gênero sinopse, um dos objetivos específicos do plano sugere abordagem discursiva de leitura à medida que explicita que o aluno deverá ser capaz de “Desconstruir a ideia de que algumas profissões são piores do que outras.” (Quadro 2).

Com o propósito de introduzir o gênero sinopse e resgatar o que os alunos sabiam sobre o mesmo para prepará-los para a fase da leitura que viria a seguir, os professores em formação inicial fizeram três perguntas de pré-leitura para dar início ao trabalho didático com a leitura ativando o conhecimento prévio dos alunos.

Essas perguntas, projetadas em slide (Figura 2), versavam acerca de como escolhiam um filme:

Figura 2- Slide de ativação de conhecimento prévio¹¹



Além de ser norteadada pela visão descendente, essa fase da pré-leitura com as perguntas “Como você escolhe um filme para assistir?” e “Como você sabe se irá gostar dele ou não? ”, no slide da Figura 2, já anuncia postura de respeito, encorajamento de leituras, opinião e pensamento crítico, como discutem Jordão e Fogaça (2007) e Mascia (2005) ao, respectivamente, discutirem um trabalho com uma concepção discursiva de leitura e postura do professor na linha discursivo-desconstrutivista.

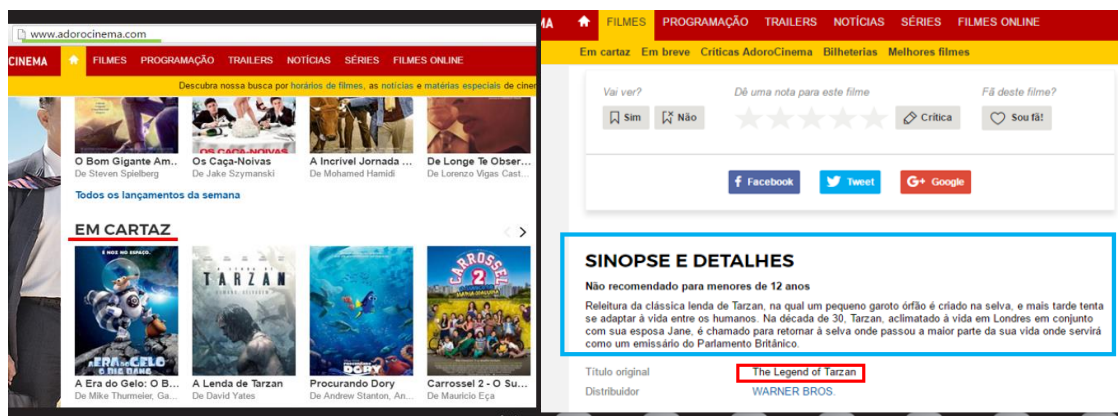
Nessa fase, a multimodalidade já se encontra presente no recurso didático à medida que o plano de fundo de todos os slides relativos à sinopse faz referência às fitas de filmes que costumavam ser projetadas nos cinemas.

Dando continuidade à pré-leitura e à apresentação do gênero sinopse os professores em formação inicial mostraram um site de cinema conhecido, no qual os

¹¹ Como você escolhe um filme para assistir?; Como você sabe se irá gostar dele ou não?; Com que frequência você lê sinopses?

estudantes poderiam encontrar sinopses de filmes, conforme apresentado na ilustração a seguir.

Figura 3 – Site de filmes e sinopse de filme com título original marcado



O objetivo desse procedimento metodológico é apresentado no plano de aula (Quadro 3) “Mostrar um site sobre filmes e perguntar se eles conhecem outros do gênero. Mostrar uma sinopse deste mesmo site (em língua materna), ler junto com eles e identificar as características principais da sinopse apresentada.”. (BARROS; MARINHO; MOREIRA, 2016)

Nesse momento, percebe-se que as práticas de codificação, que integram o modelo de leitura crítica de Luke e Freebody (2000) se fazem presente à medida que o slide da Figura 3 destaca outra sinopse, bem como explanam um site que apresenta filmes que estão “em cartaz”, contextualizando a função social e o propósito comunicativo do gênero sinopse. A estrutura do gênero textual foi explorada como ilustra o slide à direita. Observa-se que os professores em formação inicial, também, chamaram a atenção, graficamente, de modo multimodal, para o título original do filme, pois explorariam o título original da sinopse trabalhada posteriormente.

Após a explanação do gênero sinopse, os professores em formação inicial apresentaram o pôster do filme cuja sinopse seria trabalhada na fase da leitura, conforme a figura a seguir.

Figura 4 – Leitura de Pôster



As perguntas “Você já viu esse filme?” e “Sobre o que você acha que ele é?”, além de serem norteadas pela visão ascendente e descendente, denunciam uma postura do professor na linha discursivo-desconstrutivista, pois elas oportunizam o surgimento da pluralidade de leituras. As perguntas “Quem são os personagens principais?” e “Que informações vocês provavelmente encontrariam na sinopse de *Como Eu Era Antes de Você?*” orientam a visão ascendente e interacionista. Ao analisarem o pôster, os alunos puderam antecipar algumas informações que estavam na sinopse do filme. Além disso, o círculo amarelo ao redor dos nomes dos atores principais sinaliza para uma pergunta de *scanning* de informação, típica da prática de codificação.

Ainda nesta fase, o trabalho didático com a multimodalidade se apresenta através da leitura do pôster com a exploração da imagem como meio para construção de sentido, conforme a professora em formação inicial B1 especifica em seu relato reflexivo, uma vez que lhe foi solicitado, pela coordenadora, relatar a experiência e identificar a concepção de leitura adotada.

A partir do pôster, perguntei aos alunos que não viram sobre o que eles achavam que trataria o filme apenas pela imagem que estavam vendo (*visão ascendente*) muitos responderam imediatamente a palavra “romance”. Perguntei o motivo de o homem na foto estar sentado, os que já tinham visto o filme responderam o motivo (*perspectiva Interacionista*). – B1 [grifo nosso]

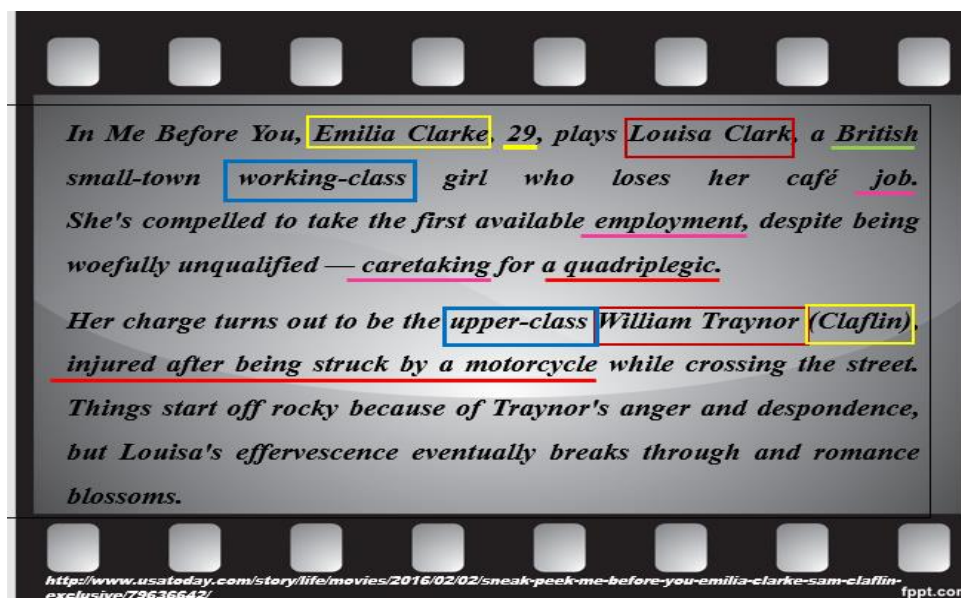
Na fase da leitura, a partir dos relatos reflexivos dos professores em formação inicial, observa-se que, apesar de não haver um consenso quanto às perspectivas percebidas pelos professores B1 e B2, as concepções discursiva e interacionista aparecem nesta fase, conforme identificadas pelos próprios professores, como solicitado pela coordenadora.

A leitura da sinopse não foi linear, os alunos associaram os nomes dos atores aos personagens e eu direcionava-os para as linhas em que eles deveriam procurar estruturas do gênero semelhantes àquelas lidas na sinopse de A Lenda de Tarzan como personagens, conflito. “Vocês poderiam encontrar o motivo de ele estar tetraplégico no segundo parágrafo?”. Um aluno respondeu “motorcycle” (palavra que estava no texto). Discutimos palavras como “working-class” e “upper-class”, perguntamos a diferença entre as mesmas e como elas se relacionavam com os personagens (*discursiva*). Depois disso, os alunos relacionaram as palavras “job”, “employment” e “caretaking”. Falamos sobre a profissão “caretaking” e fizemos perguntas relacionadas aos outros empregos que a protagonista teve, mas não se adaptou e, em contrapartida, se deu muito bem no emprego de cuidadora (*discursiva*). – B1 [grifo nosso]

...trabalhamos a leitura de maneira não linear, uma vez que já havíamos criado situações (através da leitura *ascendente* e *descendente*) com que os alunos já soubessem como captar elementos importantes presentes na sinopse de filmes, como localizar os atores principais, nomes dos personagens, idade, local onde se passa a trama e a trama em si. [...] Após os alunos identificarem os elementos que são comuns haver em sinopses, resolvemos trabalhar um pouco com o vocabulário da trama, uma vez que na sinopse haviam palavras relacionadas à carreira profissional, o tema que estamos trabalhando na escola, demos enfoque nos vocabulários que acreditamos que ajudaria os alunos a relacionarem esta aula com as passadas, como por exemplo: Job, employment, caretaking, working-class e upper-class, quando trabalhamos working-class e upper-class, tentamos relacionar um pouco com um contexto que vivemos no Brasil, relacionado à crise e à falta de empregos. – B2 [grifo nosso]

Dando continuidade à fase da leitura, os professores em formação inicial marcaram palavras e expressões que poderiam ajudar na decodificação e *scanning* do texto: idade, ator, atriz, personagens principais no slide (Figura 5, a seguir), configurando-se práticas de codificação.

Figura 5 – Sinopse do filme Como Eu Era Antes de Você¹²



Ainda na fase da leitura, práticas de construção de sentido podem ser percebidas quando os professores em formação inicial, por exemplo, trabalharam com as expressões “*working-class*” – classe trabalhadora - e “*upper-class*” – classe alta – no slide acima. As classes sociais na Inglaterra diferem das classes sociais no Brasil e, nesse momento, os alunos teriam que parar para pensar em tais diferenças. Além disso, as diferenças entre empregos nos dois países foram discutidas a partir da sinopse, pois ela continha palavras que alguns já conheciam e estavam relacionadas: *job* (trabalho), *employment* (emprego), *caretaking* (cuidadora). Ao trabalhar essas palavras, os aspectos culturais foram utilizados para produzir sentido, pois Inglaterra e Brasil têm diferenças culturais em seus mundos profissionais. Como afirma B2 em seu relato reflexivo. “quando trabalhamos *working-class* e *upper-class*, tentamos relacionar um pouco com um contexto que vivemos no Brasil, relacionado à crise e à falta de empregos.”

Na pós-leitura, considerando as perguntas na seção da metodologia nos planos de aula (Apêndice A), pode-se observar, a seguir, que as perguntas oportunizam interação entre os sujeitos envolvidos no processo da leitura e o texto, configurando assim uma predominância da concepção interacionista nesta fase. As perguntas sugeridas no plano eram a) se os alunos veriam o filme depois de terem lido a sinopse;

¹² Texto adaptado de: <http://www.usatoday.com/story/life/movies/2016/02/02/sneak-peek-me-before-you-emilia-clarke-sam-clafin-exclusive/79636642/> Acesso em: 25 de maio de 2016.

b) se eles concordavam com a tradução do título “Como Eu Era Antes de Você” e c) como eles traduziriam o título original. A pergunta “a” se configura como uma prática pragmática com relação ao texto à medida que levou os alunos a refletirem se aquele texto conseguiu persuadi-los a ver o filme ou não. Além disso, as perguntas “b” e “c” além de se configurarem como práticas de construção de sentido, também denunciam uma postura do professor na linha discursivo-desconstrutivista uma vez que oportunizam a pluralidade de leituras.

Para concluir, é relevante ressaltar que os professores em formação inicial tinham apenas 45 minutos e este é um fator determinante para mudanças eventuais no plano inicial. Observa-se, depois da análise dessa experiência, que alguns pontos poderiam ter sido explorados, tais quais os perfis da atriz e do ator construídos na sinopse e a relação desses perfis com os papéis socialmente construídos para uma cuidadora e um executivo, como a trama amorosa surge e como ela é normalmente vista pela sociedade. Além disso, poderia haver discussões acerca das desigualdades sociais no papel da mulher e do homem na sociedade, questionamentos sobre a inversão dos papéis sociais – uma executiva tetraplégica e um cuidador – e se isso seria ou não aceito pela sociedade.

4.2 Aula *Consumerism*

Para o trabalho didático com o gênero comercial de TV, tanto o objetivo geral da aula “conhecer o conceito de *Consumerism* e conscientizar sobre os impactos negativos de consumir exageradamente” quanto o objetivo específico “identificar a diferença entre consumir por necessidade e consumir em excesso” sugerem uma abordagem discursiva de leitura. Por outro lado, outro objetivo específico, a saber: “Aprender os elementos de persuasão existentes dentro do gênero propaganda” é direcionado de modo a proporcionar situações para o trabalho didático com práticas de codificação e pragmáticas.

Como primeiro slide para apresentação do tema e, portanto, pré-leitura, temos um *outdoor* com um GIF (Formato de Intercâmbio de Imagens)¹³ animado que

¹³ “Verdadeiro elemento da cultura da Internet, o GIF é muito utilizado nas redes sociais para compartilhar pequenas animações.” Disponível em: <http://br.ccm.net/faq/15600-como-criar-um-gif-animado> Acesso em 21/04/2017.

apresenta uma mulher em primeiro plano, carregando várias sacolas de compra e uma construção dourada ostensiva ao fundo. Percebe-se na ilustração a seguir (Figura 6) a presença de recursos multimodais (*outdoor*, mulher com sacolas de compras, cor dourada no fundo da imagem) desde o início da aula, auxiliando na contextualização do tema e, posteriormente, na construção de sentido para a leitura.

Figura 6 - Consumismo



Ainda na fase da pré-leitura, a primeira concepção que chama a atenção é a interacionista, pois é a partir dela que o conhecimento prévio é ativado. Um dos professores em formação inicial, B1, faz a seguinte afirmação em seu relato reflexivo (Apêndice C): “comecei a aula perguntando aos alunos o que eles entendiam por *consumerism*. ” Em retrospecto, analisando os slides, os objetivos e os relatos reflexivos à luz do referencial teórico deste trabalho de conclusão de curso, não temos evidências empíricas de que a imagem dourada ao fundo, que se assemelha a um capitólio ou outra construção ostensiva, o vestido esvoaçante lilás, a foto da mulher no centro de uma ponte de pedestre ou passarela, tenham sido explanados, como se poderia supor numa proposta de letramento crítico que consideraria a provável associação dos elementos multimodais a consumo, poder, ostentação e/ou luxo.

O debate provocado pela interação entre alunos e entre professor-aluno deu início à pré-leitura. As perguntas no slide a seguir (Figura 7)¹⁴ sugerem uma concepção interacionista (compreendendo as concepções ascendente e descendente) no início da aula com três perguntas sobre: a) o que é consumismo; b) a última coisa que os alunos compraram; c) o que os motiva a comprar algo; d) o que os faz desejarem algo. As

¹⁴ “O que é consumismo?”; “Qual a última coisa que você comprou?”; “O que te motiva a comprar algo?”; “O que te faz desejar algo?”

perguntas, além de nortear uma visão interacionista, dão margem também a uma visão discursiva visto que propiciam uma reflexão sobre comprar por necessidade ou por desejo. Elas também se configuram como práticas de codificação e de construção de sentido uma vez que introduzem o gênero comercial de TV e contextualizam o tema localmente para a fase da leitura. Por fim, as perguntas denunciam uma postura da linha discursivo-desconstrutivista que contempla uma metodologia menos diretiva e autoritária e que cria condições de fazer emergir alunos pensantes e críticos.

Figura 7 – O que é consumismo?



Dando continuidade à fase da pré-leitura, os professores em formação inicial seguiram com perguntas que apontam para uma visão interacionista e discursiva na introdução do gênero comercial de TV, visto que elas têm o objetivo de ativar o conhecimento prévio e apresentar a função comunicativa do gênero textual. Nos slides da ilustração na Figura 8, a seguir, temos perguntas sobre: a) onde as propagandas podem ser vistas; b) se eles gostam de comerciais de TV; c) o sentimento causado pelas propagandas. As perguntas denunciam duas posturas na linha discursivo-desconstrutivista por instigarem reflexão sobre os efeitos das propagandas nos indivíduos e participação dos alunos na discussão. A primeira contempla uma metodologia menos diretiva e autoritária que crie condições de fazer emergir alunos pensantes e críticos. A segunda problematiza o processo de leitura a partir do pressuposto de que ele, leitor, é construtor de significado e que lê a partir de sua imersão dentro de uma determinada formação discursiva.

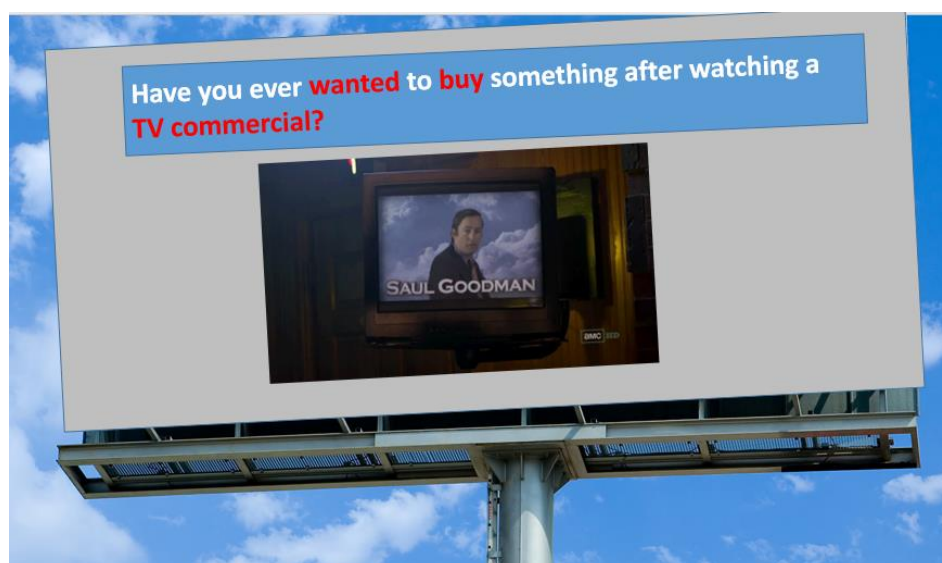
Figura 8 – Como as propagandas fazem você se sentir?



Além das posturas, as perguntas nos slides acima também indicam práticas pragmáticas e de codificação por apresentarem especificidades dos gêneros propaganda e comercial de TV, bem como sua função comunicativa. Além disso, as perguntas também apontam para uma prática de construção de sentido uma vez que a reflexão sobre os efeitos causados pelas propagandas poderia auxiliar na construção de sentido do comercial exibido na fase da leitura.

Os slides da Figura 8 apresentam imagens em formato GIFs animados que exibem multidões entrando nas lojas em uma *Black Friday*. As imagens animadas marcam um trabalho didático com a multimodalidade, auxiliando na fase de ativação do conhecimento prévio. O slide seguinte (Figura 9, a seguir) também utilizou um GIF que exibe um comercial de TV para auxiliar na introdução do gênero textual.

Figura 9 – Você já quis comprar algo após assistir a um comercial de TV?



A pergunta “Você já quis comprar algo após assistir a um comercial de TV?” além de apontar para uma visão discursiva, também sugere uma postura do professor na

linha discursivo-desconstrutivista, visto que problematiza o processo de leitura a partir do pressuposto de que ele, leitor, é construtor de significado e que lê a partir de sua imersão dentro de uma determinada formação discursiva. Além disso, também propicia uma prática pragmática, pois sinaliza para os usos do comercial de TV e instiga a reflexão sobre seus efeitos. Conforme podemos observar também no relato reflexivo da professora em formação inicial B1: “Foi interessante inclusive pelo fato de que um garoto que disse que nunca tinha vontade de comprar nada depois de assistir propagandas, sair da aula dizendo que estava morrendo de vontade de tomar Coca-Cola.”

Ainda na fase da pré-leitura, o slide a seguir problematiza a questão “querer *versus* precisar”. A pergunta “Você compra algo por querer ou por precisar?” aponta para uma concepção discursiva e se alinha à postura do professor na linha discursiva que problematiza o processo de leitura a partir do pressuposto de que ele, leitor, é construtor de significado e que lê a partir de sua imersão dentro de uma determinada formação discursiva. Além de uma postura da linha discursiva defendida por Jordão e Fogaça (2007) quanto à criação de situações em que o significado possa ser construído de forma coletiva e em que os alunos possam questionar suas visões de mundo.

Figura 10 – Querer x Precisar



Na fase da leitura, o texto a ser trabalhado era um comercial da *Coca-Cola*¹⁵ que aborda a relação entre irmãos. No início do comercial, podemos ver um garoto jogando videogame e o irmão mais velho dele aparece para atrapalhá-lo, em seguida há

¹⁵ Brotherly Love. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qdPXQLrueRg>. Acesso em 18/04/2017.

uma cena em que os dois irmãos estão andando na chuva e o mais velho, mesmo com um guarda-chuva, deixa o irmão se molhar. Mais adiante, há uma cena em que o irmão mais novo está sendo atormentado por outros garotos que roubam seu refrigerante, então, esse mesmo irmão mais velho aparece para ajudá-lo e recupera a bebida. Em seguida, quando o irmão mais novo está tomando um gole do refrigerante o mais velho bate na garrafa, fazendo-o molhar o rosto por acidente. Ao final, os dois irmãos estão sorrindo e o logo da *Coca-Cola®* aparece com o slogan “Prove o sentimento” logo abaixo, como ilustrado na sequência das imagens do vídeo a seguir:

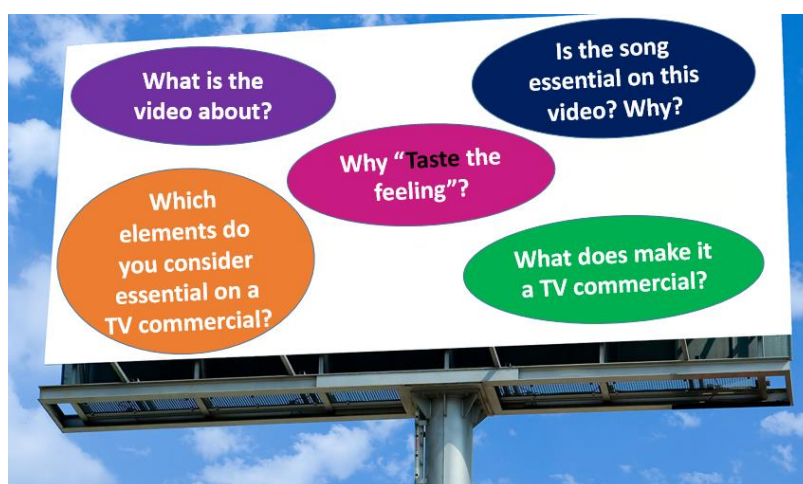
Figura 11 – Amor Fraternal



Os professores em formação inicial perderam a oportunidade de explorarem o título do comercial “Amor Fraternal”. Além disso, o comercial apresentava uma música que também se referia ao sentimento fraternal. A letra da música poderia ter sido trabalhada durante a aula, mas não foi. Contudo, tentou-se explorar efeito da música para o gênero textual comercial de TV, visto que, conforme o plano de aula (Apêndice B), um dos procedimentos metodológicos consistia em passar o comercial de TV sem a

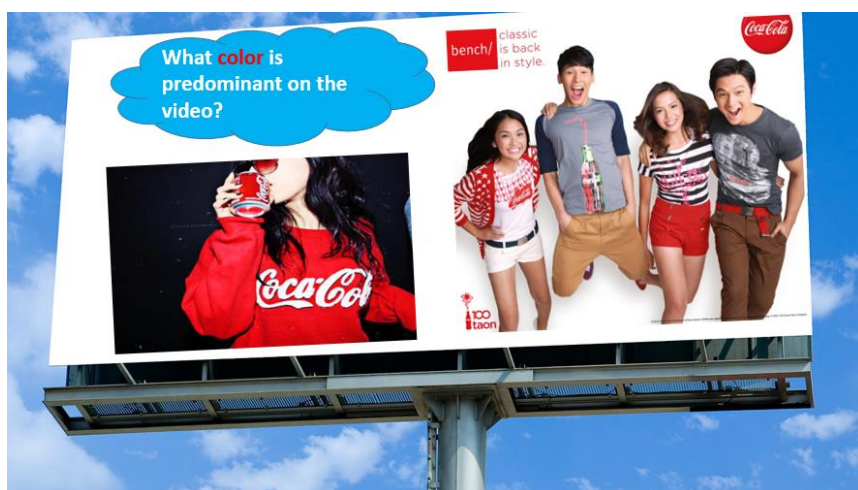
música para então passar novamente com a música e isso também pode ser observado na Figura 12. Esta ação também se configura como um trabalho didático de multimodalidade, uma vez que a música também se constitui uma parte essencial para o gênero comercial de TV. As visões ascendente, interacionista e discursiva nortearam o trabalho didático de leitura do comercial conforme as perguntas no slide a seguir.

Figura 12 – Leitura do Comercial de TV



As perguntas do slide acima envolvem: a) sobre o que é o vídeo; b) sobre a importância da música para o vídeo; c) o que faz do vídeo um comercial de TV; d) que elementos os alunos consideram essenciais em um comercial de TV; e) por que o uso da expressão “prove o sentimento”. As perguntas “b”, “c” e “d” denunciam práticas de codificação, pois dizem respeito à composição do gênero textual. A pergunta “e” se configura não só como prática de codificação, mas também pragmática, pois refere-se ao processo de escolha de palavras típicas do gênero textual estudado e suas intenções. Além disso, a pergunta “e” também denuncia uma postura do professor na linha discursivo-desconstrutivista, pois propicia uma situação para que se possa questionar o conteúdo dos textos. Esta postura também está presente na pergunta do slide a seguir (Figura 13) que diz respeito à cor predominante no vídeo.

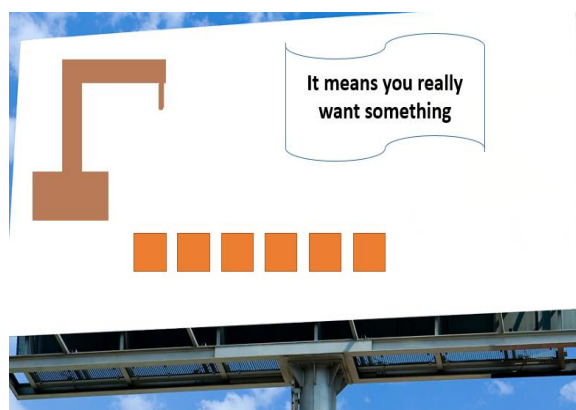
Figura 13- A Cor Predominante



A pergunta sobre a cor predominante indica além de prática de codificação, prática de construção de sentido e também pragmática. Conforme a Figura 11, o comercial apresenta diversos produtos da companhia *Coca-Cola®* e todos estão na cor vermelha. A pergunta instiga questionamentos sobre o motivo da predominância da cor no vídeo e as imagens, como recursos pedagógicos multimodais, direcionam a atenção para os produtos da marca que também estavam presentes no comercial de TV.

Depois da fase da leitura, a aula seguiu para a fase de avaliação que consistiu em um jogo de força (cf. Figura 14) dentro do slide, configurando-se também como uma tentativa de trabalho didático multimodal para se trabalhar o léxico apresentado durante a aula. Nessa etapa os alunos deveriam dizer as letras ou chutar as palavras que pensavam ser as corretas. Para uma melhor organização e engajamento dos alunos, o jogo poderia ter sido feito em equipes ao invés do grupo inteiro tentar adivinhar a palavra de uma vez.

Figura 14- Jogo de Força



É relevante frisar que, assim como na Aula Sinopse, os professores em formação inicial contavam apenas com 45 minutos para a execução da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante assinalar que, no presente trabalho, o que foi dito sobre leitura e ensino de leitura pode se aplicar tanto a língua materna quanto a língua estrangeira. Os indivíduos estão expostos a textos em língua materna e estrangeira todo o tempo, o desenvolvimento da competência leitora é uma exigência para ambas as línguas.

A disparidade entre o modo como a leitura é abordada na escola e como ela é exigida no mundo não é admissível. Há diversas formas do professor ensinar leitura na escola envolvendo letramento crítico e multimodal, além de posturas de um professor na linha discursivo-desconstrutivista, como tentamos realizar nas aulas ministradas no contexto do subprojeto PIBID, ainda que de forma inicial, e apresentamos ao longo deste trabalho.

Consideramos que a experiência de ensino de leitura relatada e analisada reflete que as ações realizadas pelo subprojeto PIBID Letras-Inglês estão progredindo em consonância com a visão de leitura que o mundo atual demanda de seus indivíduos à medida que os professores em formação vão se apropriando das várias concepções de leitura, bem como dos pilares do letramento crítico e multimodal. Trabalhos de pesquisa como esse e de Rolim (2017), que também está sendo defendido neste semestre contribuem para uma epistemologia da prática, como propõem Maia e Dourado (2017).

Com essa compreensão, faremos algumas observações de como as aulas poderiam ser aprimoradas. Em primeiro lugar, observamos com a análise dos dados a ausência de prática crítica na aula Sinopse, uma forma de contornar isso seria provocar questionamentos sobre o público-alvo ao qual a sinopse estaria direcionada e porquê, além dos perfis socialmente construídos dos personagens e seus papéis na sociedade, por exemplo. Quanto à aula *Consumerism*, os professores em formação inicial poderiam ter explorado primeiramente o título do comercial, como também a letra da música, pois eles são partes importantes na construção de sentido do comercial de TV.

Ressalvamos que, apesar das aulas analisadas terem se apoiado em slides como recursos pedagógicos, a leitura pode ser ensinada na escola em consonância com as exigências do mundo atual mesmo com a ausência de slides ou outros recursos tecnológicos. Neste caso, as aulas precisariam passar por adaptações.

No caso da aula *Sinopse*, o professor poderia imprimir o pôster do filme e trabalhar a leitura dele, assim como foi feito com a exibição do pôster na aula com slide. Uma outra opção seria trabalhar a sinopse do filme e pedir que os alunos produzissem o próprio pôster para o filme com base no que foi lido na sinopse.

Já na aula *Consumerism* ao invés de trabalhar o comercial de TV, o professor poderia abordar propagandas da *Coca-Cola®* em jornais, revistas, *outdoors* e outros meios. Não se restringindo apenas ao refrigerante, mas também aos demais produtos como roupas e calçados, podendo até mesmo trabalhar com o catálogo de roupas da marca.

Não é necessário muito recurso para se trabalhar com multimodalidade, leitura crítica e novos letramentos em sala de aula, senão criatividade e preparo do professor. A experiência de ensino de leitura dentro do subprojeto PIBID Letras-Inglês é enriquecedora para os professores em formação inicial, pois ela prepara-os para o ensino de leitura no mundo real. Esperamos que este trabalho sirva como inspiração para outros trabalhos de conclusão de curso ou artigos científicos de professores em formação inicial sejam eles participantes do subprojeto ou estudantes do curso de Letras-Inglês. Além disso, espera-se que este trabalho possa inspirar professores que já atuam profissionalmente a abordarem o ensino de leitura de uma maneira que capacite o aluno leitor para as exigências do mundo real.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998b.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 12 de março de 2017.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão revista**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.poder360.com.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final-1.pdf>> Acesso em 1 de maio de 2017.

BARROS, L.; MARINHO, J. E.; MOREIRA, F.R. A. **Plano de aula Sinopse**. 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0BykWOnE8oRpgSVc0dUVkUINBa0U>>

_____. **Plano de Aula Consumerism**. 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0BykWOnE8oRpgSVc0dUVkUINBa0U>>

CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de Leitura na (Pós-)Modernidade**. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas. SP. Unifeob, 2005, p. 15-44.

_____. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In: CORACINI, M.J.F. R. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-20.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão**. In: JORDÃO (Org.) **Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas**. Revista X, vol.1, 2011

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Disponível em:

<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>
Acesso em 03 de março de 2017.

HEBERLE, V. **Multimodalidade e multiletramento**: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; S. MARQUES, S. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: Novos olhares. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2. p. 83-106.

_____. **Multimodal literacy for teenage EFL students**. Cadernos de Letras (UFRJ), n. 27 - dez. 2010. Disponível em:
<http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cB0122010viviane.pdf> Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania**: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: Línguas e Letras, v.8, n.14, p.79-105, 2007

JORDÃO, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico farinhas do mesmo saco?** In: Hilsdorf Rocha, Claudia; Franco Maciel, Ruberval. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: entre discursos e práticas. Campinas-SP: Pontes, 2013, p.69-90.

_____. **As lentes do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. 2007.

_____. **Birds of feathers**: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 195-207.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KRESS, G.. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. Open University Press/Mcgraw Hill, New York, 2006.

LIMA, R. **Ensino comunicativo da leitura e da escrita**. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (Org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2016.

MAIA, A. A. M.; DOURADO, M. R. S. **Ações inovadoras no ensino regular da Paraíba**: em cena o subprojeto Letras-Inglês. p. 199-214. In: Lima, R.; SILVA, M. P. (Org.). **Formação de professores**: contribuições do PIBID/UFPB. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2017, [prelo].

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASCIA, M. A. A. **Leitura**: uma proposta discursivodesconstrutivista. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (Org.). **Leitura**: Múltiplos Olhares. Campinas, SP. Unifeob, 2005, p. 45-58.

MATTOS, A. M. A. **Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI**. Revista X, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/1232/showToc>> Acesso em 01 de março de 2017.

MEDRADO, B. P.; DOURADO, M. R. **Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no Ensino Fundamental II**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?**. In: JORDÃO et al (Org.). **Formação "desformatada" práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 279-303

OLIVEIRA, R. L. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. 2013. 158 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador. 2013.

ROLIM, J.S. **Uma abordagem multimodal de ensino de língua inglesa no contexto do PIBID letras-inglês**. 94f. Monografia (Graduação em Letras /Inglês) – Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

TEMPLE, C. **Critical Thinking and critical literacy**. 2015. Disponível em: <<http://www.criticalthinkinginternational.org/component/content/article/7-resources/22-critical-literacy>> Acesso em: 15 de março de 2017.

APÊNDICE A – Plano de Aula Sinopse

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
 Plano de Aula
 E.E.E.M Escritor José Lins do Rêgo
 Tema: Synopsis
 Bolsistas: Francisca Raquel, Jose Eric Marinho, Lorena Barros
 Duração: 45 minutos
 Turmas: 1º ano

Objetivo Geral: Conhecer propósito comunicativo (função social) e características composicionais de sinopses de filmes

Objetivos Específicos:

- Ler sinopse de filme
- Aprender léxico relacionado a filmes e sinopses
- Ampliar vocabulário relativo a profissões
- Desconstruir a ideia de que algumas profissões são piores do que outras.

Conteúdo:

- Gênero textual sinopse
- Vocabulário relativo a filmes /sinopses (main characters, plot, conflict) e algumas profissões (caretaker, nanny, housemaid, waitress)

Recursos: Slide, notebook.

Procedimentos Metodológicos:

Pré-leitura

- Fazer perguntas relativas a filmes e sinopses
“How do you choose a movie to watch?”
“How do you know if you are going to like it or not?”
“How often do you read synopsis?”
- Mostrar um site sobre filmes e perguntar se eles conhecem outros do gênero. Mostrar uma sinopse deste mesmo site (em língua materna), ler junto com eles e identificar as características principais da sinopse apresentada.
- Apontar para o título original do filme e perguntar se eles conhecem filmes cuja tradução é diferente do título original.
- Mostrar um pôster do filme *‘Me Before You’* e perguntar se já viram, do que se trata, analisar a imagem do pôster. Pedir para que opinem sobre que informações provavelmente encontrariam na sinopse depois de analisar a imagem.
Have you seen this movie yet?

What do you think this is about?

Who are the main characters?

What information would you probably find in the synopsis of Me Before You?

Leitura

- Ler a sinopse de forma não-linear, explorando as características principais do gênero, as mesmas identificadas antes na primeira sinopse.
- Identificar as informações que eles disseram que poderiam estar presentes na sinopse.
- Identificar o léxico sobre profissões já trabalhado e construir sentido para o texto a partir dele.
- Refletir sobre as diferenças sociais entre Brasil e Inglaterra.

Pós-leitura:

- Perguntar aos alunos se eles veriam o filme depois de terem lido a sinopse. (*After reading this synopsis, do you want to see Me Before You? Why?*)
- Perguntar se eles concordam com a tradução do título. “*Do you agree with the title translation?*” - Como Eu Era Antes de Você.
- Perguntar como eles traduziriam o título original. (*How would you translate the title?*)

Avaliação:

Mostrar três trailers de outros filmes (Mean Girls, She is the Man e Anabelle), e pedir para que os alunos tentem relacionar cada um com suas sinopses que estão no slide sem título. Eles deverão justificar suas respostas .

APÊNDICE B – Plano de Aula *Consumerism*

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Plano de Aula

E.E.E.M Escritor José Lins do Rêgo

Tema: Consumerism;

Bolsistas: Francisca Raquel, José Eric Marinho, Lorena Barros

Duração: 90 minutos

Turmas: 1ºano E

Objetivo Geral: Conhecer o conceito de Consumerism e conscientizar sobre os impactos negativos de consumir exageradamente.

Objetivos Específicos:

- Identificar a diferença entre consumir por necessidade e consumir em excesso.
- Aumentar o vocabulário específico sobre o tema.
- Aprender os elementos de persuasão existentes dentro do gênero propaganda.

Conteúdo:

- Vocabulário relacionado a Consumerism e elementos de persuasão das propagandas. (buy, desire, advertisements, commercials, want, need....)

Recursos:

- Slide, notebook.

Procedimentos Metodológicos:

- Começar mostrando no slide algumas perguntas em inglês sobre consumerism.
- *What is consumerism?*
- *What was the last thing you bought?*
- *What motivates you to buy something?*
- *What makes you desire something?*
- Mostrar uma [propaganda da coca-cola](#) e fazer perguntas sobre a mesma.
- *How do advertisements make you feel?*
- *Have you ever wanted to buy something after watching a Tv commercial?*
- Perguntar aos alunos se eles compram por necessidade ou por desejo.
- *Do you buy something because you want it ou because you need it?*
- Mostrar os alunos a diferença entre want e need.
- *Do you need a coca-cola? Or Do you want a coca-cola?*
- Mostrar outra propaganda da coca-cola e fazer perguntas sobre o gênero propaganda.
- *What does it a TV commercial?*
- *Which elements do you consider essential on a TV commercial?*
- *Is the song essential on this video? And the colors ? Why?*

Avaliação:

- Realizar um jogo da forca no slide no qual cada aluno era convidado a falar uma letra, baseados na dica localizada na parte superior do slide, na qual os mesmos acreditam estar na palavra oculta do jogo. Quando algum aluno acertar a palavra requerida , nós trocaremos a palavra para a próxima, o jogo da forca terá três diferentes palavras sobre o assunto trabalhado na aula. Ganha o aluno que acertar mais palavras.

APÊNDICE C – Relatos Reflexivos - B1

Quando a coordenadora do projeto nos pediu para buscar um texto para trabalhar em nossas aulas, a tarefa me pareceu muito simples. Contudo, conforme o dia da reunião foi chegando e eu passei a refletir melhor em “como” trabalhar determinados textos, percebi que não era nada simples escolher e trabalhar a leitura em sala de aula. Não que eu nunca tivesse feito isso antes, mas naquele momento, coloquei em prova tudo o que eu sabia a respeito das abordagens de leitura e como utilizá-las em sala.

Depois da reunião do dia 22, quando discutimos sobre as abordagens, percebi minha ineficiência em transpor a teoria para a prática, pois até então eu não refletia exatamente sobre o que estava fazendo, era como se desse aula no “piloto-automático”. Neste caso, a concepção interacionista parece ter tido uma predominância em minhas aulas (e planejamentos de aula) quando entrei no projeto, pois sempre tinha essa ideia de que o sentido seria construído a partir da interação em sala de aula. Lembro que em um dos primeiros planos (rascunho) que elaborei, coloquei algo como “Perguntar aos alunos que mensagem eles acham que a música quer passar.” Hoje eu sei que texto não “passa” simplesmente uma mensagem. Que o sentido deve sim ser construído que ele é plural, não existe apenas um sentido (concepção discursiva) e é isso que tento trazer para dentro das minhas aulas.

Quando fomos apresentar nossa atividade de leitura na reunião do dia 29, eu não sabia exatamente como proceder. É até um pouco vergonhoso dizer isso depois de todos os estágios por quais passei. Eu não tinha simplesmente parado para pensar em como fazer leitura em língua estrangeira. Para mim, neste momento, a leitura como decodificação parecia ser o único caminho. Cheguei lá na frente e praticamente “traduzi” o texto. Eu sabia que tinha de falar do gênero sinopse, inclusive planejamos isso antes da reunião, mas na hora tudo desapareceu e apenas traduzimos.

Ao iniciar uma leitura, acredito que sempre começo pelo modo descendente, ativando o conhecimento prévio e tentando trazer para a aula o que os alunos já sabem sobre determinado texto/assunto. Percebi que quase nunca (ou nunca) tentei fazer pela visão ascendente. Mas para isso temos que partir para as outras perspectivas no momento adequado.

No dia 04 de agosto, aplicamos a aula que planejamos no dia 29. Foi um pouco difícil ainda tentar trabalhar a leitura não apenas como decodificação. Antes de mostrar a sinopse que leríamos, mostramos um site onde existem outras sinopses e lemos uma sinopse de um dos filmes que estão em cartaz no país (*A Lenda de Tarzan*), eles foram expostos ao gênero e as suas estruturas, identificaram as personagens, a trama e foram capazes de identificar a função comunicativa do gênero, utilizamos a abordagem interacionista para tal. Logo após, expus um pôster do filme cuja sinopse leríamos. Alguns já tinham visto o filme, mas outros não. A partir do pôster, perguntei aos alunos que não viram sobre o que eles achavam que trataria o filme apenas pela imagem que estavam vendo (visão ascendente) muitos responderam imediatamente a palavra “romance”. Perguntei o motivo de o homem na foto estar sentado, os que já tinham visto o filme responderam o motivo (perspectiva Interacionista).

A leitura da sinopse não foi linear, os alunos associaram os nomes dos atores aos personagens e eu direcionava-os para as linhas em que eles deveriam procurar estruturas do gênero semelhantes àsquelas lidas na sinopse de *A Lenda de Tarzan* como personagens, conflito. “*Vocês poderiam encontrar o motivo de ele estar tetraplégico no segundo parágrafo?*”. Um aluno respondeu “motorcycle” (palavra que estava no texto). Discutimos palavras como “working-class” e “upper-class”, perguntamos a diferença entre as mesmas e como elas se relacionavam com os personagens (discursiva). Depois disso, os alunos relacionaram as palavras “job”, “employment” e “caretaking”. Falamos sobre a profissão “caretaking” e fizemos perguntas relacionadas aos outros empregos que a protagonista teve, mas não se adaptou e, em contrapartida, se deu muito bem no emprego de cuidadora (discursiva).

Foi um modo de ler diferente que eu nunca havia tentado antes, não foi apenas decodificar o texto. Essa foi uma das minhas aulas preferidas e quero trabalhar leitura mais vezes.

Trabalhar leitura em inglês não parece mais algo inalcançável que deva ser feito simplesmente com tradução. E também não precisa ser aquela aula “chata” em que os alunos não participam. Agora, certamente consigo planejar e refletir sobre as várias concepções e não apenas ligo o “piloto-automático”.

RELATO REFLEXIVO DA AULA *CONSUMERISM* 13/10/2016

Poucos minutos antes de sair de casa, recebi uma mensagem da professora supervisora avisando que poderia “iniciar” a aula assim que chegasse na escola, pois ela estaria imprimindo alguns folders para a palestra que aconteceria depois do intervalo. Como sempre é um pouco complicado conseguir uma sala com datashow, pedi para o outro bolsista, que já estava na escola, procurar uma sala para que ministrássemos nossa aula. Assim que cheguei na escola, fui ligando o computador e “montando” as coisas. Os alunos chegaram no mini auditório. Comecei a aula perguntando aos alunos o que eles entendiam por *consumerism*. Todos já sabiam o que a palavra significava e ficaram bem entretidos com o .gif que abria o slide. Os alunos que sentaram nas cadeiras de trás estavam conversando muito, fui andando até lá enquanto fazia as perguntas à sala e pedi para que eles participassem. Algo um pouco chato aconteceu, uma aluna olhou em meus olhos e disse “Eu não vou participar não”, depois desviou o olhar rapidamente. Encarei como um “desafio” da parte dela. A garota voltou a conversar, ignorando minha presença ali ao seu lado. Na hora eu me senti um pouco abalada, vem mil questões na mente. “Por que vou dar essa aula se tem gente que não quer?”; “Por que essa garota foi tão agressiva comigo?” Eu segui com a aula, sempre voltando ali naquela mesma área da sala. A participação dos alunos aumentou conforme a aula foi passando, eles queriam opinar sobre a diferença entre *wants* e *needs*. Logo, até mesmo a menina que havia dito que não queria participar da aula estava prestando a atenção. Percebi que não é pessoal, se fosse qualquer outro bolsista ali ela teria feito o mesmo. A professora supervisora voltou para a sala mais ou menos uns 20 minutos depois que havíamos iniciado. Os alunos gostaram bastante da propaganda e muito participativos nas perguntas que fizemos sobre a mesma. Infelizmente, por ser a “primeira” aula do dia, ela sempre é mais corrida, pois nunca começa na hora que é para começar e ainda teve a questão do deslocamento dos alunos da sala para mini auditório. Contudo, acredito que foi uma aula bem produtiva.

Na segunda turma, a aula fluiu melhor por dois aspectos: a aula não demora tanto para começar e o número de alunos foi menor devido a uma palestra sobre câncer de mama que estava ocorrendo na escola naquele horário. A turma foi participativa desde o início e na hora do jogo de perguntas e respostas, eles acertaram muito rápido, diferente da primeira turma. Isso nos deu tempo para passar uma segunda propaganda

da coca-cola e eles puderam comparar com a primeira que viram antes, promovendo uma discussão produtiva sobre os efeitos da propaganda. Foi interessante inclusive pelo fato de que um garoto que disse que nunca tinha vontade de comprar nada depois de assistir propagandas, sair da aula dizendo que estava morrendo de vontade de tomar coca-cola.

APÊNDICE D – Relato Reflexivo B2

O mês de julho, para mim, foi repleto de novas experiências. A professora coordenadora do nosso grupo sugeriu que trabalhássemos com um atividade de leitura, o que foi bastante desafiador. Ao ser exposto muito tempo na minha antiga escola que a leitura seria apenas decodificação de texto, inicialmente isso estava influenciando no meu julgamento , sobre como era para fazer e como fazer. O que me ajudou bastante foram as concepções de leituras trazidas pela professora coordenadora, que serviu como uma luz no fim do túnel para mim.

Foi pedido para lermos um texto de Coracini chamado “Leitura: decodificação, processo discursivo...? ” , e a partir da leitura desse texto, passei a identificar as abordagens e como vir a usá-las , a autora do texto trás quatro concepções de leituras e ao longo do texto ela discute sobre os mesmo. A primeira, e a que eu acho que estava mais acostumado a usar tanto como aluno, tanto como em regência de aula , foi a Ascendente que o foco está no próprio texto e os dados que o mesmo trás, o que foi bastante complicado para eu desapegar. A segunda abordagem ,a Descendente, para mim, trás uma concepção bastante interessante, que (acho) é basicamente o leitor já tem sua bagagem , sendo assim ele mesmo é o formador do sentido e o texto está lá para confirmar o sentido levantado pelo mesmo, o que talvez seja um pouco complicado de trabalhar em sala de aula, uma vez que temos em uma sala de aula trinta e cinco alunos, bagagens e ideias diferentes, mas acho que como professores podemos trabalhar de maneira satisfatória se aprendermos a usar a mesma. A terceira abordagem, a Interacionista, está na interação texto-leitor ou autor-texto-leitor. A quarta abordagem é a discursiva que está preocupada com os contextos de produção do texto.

Na escola José Lins do Rego, nós bolsistas, estamos trabalhando com o projeto de carreira profissional junto a professora Ana Maria, então optamos por trabalhar leitura relacionando-a com o tema proposto pela professora supervisora. O gênero escolhido foi sinopse , então procuramos meios para relacionarmos os dois. No início foi complicado, apesar de termos ideia do tema a abordar, e dos meios para abordar o mesmo ao apresentar para nossa professora coordenadora no dia 29, não saiu como o planejado, nós bolsistas havíamos conversado e planejado como seria, mas não deu certo. O que em minha opinião foi muito produtivo, primeiro porque aprendemos

sempre com nossos erros, segundo por que após nossos erros, a professora Maura nos deu uma aula de como poderíamos trabalhar , foi muito interessante o momento e acho que aprendi mais com a demonstração da professora do que com o texto que havíamos lido, não que o texto não tivesse ajudado.

A regência da aula ocorreu no dia 04 de agosto, uma quinta-feira , no miniauditório da escola , e foi muito interessante. Deu bastante certo, principalmente por que nós bolsistas sentamos antes para "ensaaiar" o que iríamos fazer. Como nos foi sugerido, começamos pela leitura , que acredito ser a Descendente, usamos elementos para que os alunos utilizariam para ativar o conhecimento prévio que os mesmo já possuíam sobre o gênero sinopse. Fizemos perguntas do tipo "Vocês sabem o que é uma sinopse? Com que frequência vocês leem sinopses? ", e após essa fase de perguntas apresentamos , uma sinopse (A lenda de Tarzan) que pegamos em um site de filmes online e trabalhamos de maneira bem rápida só para que eles observassem alguns detalhes presente lá (ascendente), uma vez que iríamos realmente ler a sinopse do filme "Como eu era antes de você" e eles poderiam fazer ponte entre as duas no momento da leitura, acho que isso facilitou muito na fase da leitura. Depois de apresentarmos a primeira sinopse, colocamos no slide o pôster do filme "Como eu era antes de você" para que os alunos , conseguissem extrair de lá informações , que poderiam vir a ser úteis na hora da leitura do texto, acho que nesse momento trabalhamos com a Abordagem Ascendente, uma vez que pedimos para que os próprios alunos fizessem isso, sem grandes interferências nossas, muitos responderam que se tratava de um romance, (perspectiva interacionista em ação espontaneamente) e como alguns alunos já haviam assistido o filme, conseguiram pegar outros detalhes importantes como a cadeira de rodas e os nomes dos atores protagonistas. (perspectiva interacionista)

Como já havíamos conversado bastante e analisado como trabalharíamos, trabalhamos a leitura de maneira não linear, uma vez que já havíamos criado situações (através da leitura ascendente e descendente) com que os alunos já soubessem como captar elementos importantes presentes na sinopse de filmes, como localizar os atores principais , nomes dos personagens , idade , local onde se passa a trama e a trama em si. Acho que a associação entre a primeira sinopse foi muito importante nessa hora, essa primeira sinopse foi sugestão da professora Maura, ajudou bastante! Após os alunos identificarem os elementos que são comuns haver em sinopses, resolvemos trabalhar um pouco com o vocabulário da trama , uma vez que na sinopse haviam palavras

relacionadas à carreira profissional, o tema que estamos trabalhando na escola, demos enfoque nos vocabulários que acreditamos que ajudaria os alunos a relacionarem esta aula com as passadas, como por exemplo : Job, employment, caretaking, working-class e upper-class, quando trabalhamos working-class e upper-class, tentamos relacionar um pouco com um contexto que vivemos no Brasil, relacionado à crise e à falta de empregos.

Adorei trabalhar leitura em sala de aula, no início quando a professora Maura sugeriu o tema, achei que ia ser bastante tedioso, uma vez que a minha experiência no ensino médio foi apenas de decodificação, também gostaria que se possível trabalhar mais vezes leituras, uma vez que não formos só nós bolsistas que gostamos de trabalhar com leitura, mas também os alunos para que a regência foi alvo. A melhor parte, para mim, foi quando a aula acabou e os alunos agradeceram pela aula, uma vez que tiramos eles de uma rotina de apenas sala de aula, sem o uso frequente da multimodalidade, que eu percebi que prende bastante a atenção deles e os motivam a participar das aulas. Gostaria de acabar este relato agradecendo a experiência que a professora Maura nos proporcionou, vai ser uma experiência que vai mudar minha metodologia de ensino.

APÊNDICE E – Relato Reflexivo - B3

Acredito que, muitas pessoas quando se disponibilizam para realizar a tarefa de ensinar, tem em mente que irão fazer uma abordagem interacionista com o material a ser trabalhado/lido. A priori, isso foi o que eu e meus colegas pensamos que estávamos fazendo. Iríamos ler o texto e fazer sua tradução linearmente, crendo que os alunos iriam assimilar toda aquela chuva de novo vocabulário e mensagem que o texto continha, e que isso iria fazer total sentido para eles. Não sei se isso foi inocência – por nunca termos tentado trabalhar com um texto em sala – ou realmente críamos que isso daria certo.

Quando apresentamos nosso plano de aula, vimos que aquilo era na verdade uma leitura ascendente. Tanto os alunos (colegas ouvintes da reunião), como nós, estávamos completamente dependentes do texto e de seus dados. Não procuramos ir além – e ao mesmo tempo mais a fundo – do texto para *des-cobrir*mos nossos conhecimentos de mundo e dos alunos.

Nosso plano foi então completamente desconstruído, fizemos uma pré-leitura um pouco mais minuciosa para que na mente dos alunos fosse acionada lembranças de conhecimentos anteriores ao texto para que eles pudessem fazer associações. Percebi que por estarmos tentando nos livrar completamente da hipótese descendente (onde só o aluno/leitor seria a fonte do conhecimento), nos prendemos ao texto e ficamos dependentes dele – o que é problemático, pois isso interferiu nossa criatividade para criar novas formas de abordagem, leitura e desconstrução do texto

Após a leitura, vimos o que “erramos” (basicamente, em todo o processo) e refizemos a aula com as sugestões de nossos colegas *pibidianos* e da professora coordenadora. No final, fizemos uma pós-leitura já em sala de aula, no JLR, com um jogo de identificar e ligar os textos (visuais) que eram compatíveis com os outros textos (escritos).

Para mim, a experiência foi muito proveitosa. Tanto em sala de aula na escola, como em reunião. Ver um trabalho nosso desconstruído às vezes parece ser chato, mas é

muito melhor saber que conseguimos fazer algo melhor com aquilo que achávamos que não conseguíamos mais desenvolver.